

Der
Deutsche Unterricht.

Eine Methodik für höhere Lehranstalten

von

Rudolf Lehmann.

Zweite, durchgesehene und erweiterte Auflage.

Berlin.
Weidmannsche Buchhandlung.
1897.

Dem Königlichen Friedrich-Wilhelms-Gymnasium

in Berlin

zur Jubelfeier seines hundertjährigen Bestehens

in dankbarer Erinnerung

zugeeignet.

Vorwort.

Mehr und mehr ist in den letzten Jahren die Beschäftigung mit der deutschen Sprache und ihrer Litteratur in den Mittelpunkt des höheren Unterrichts getreten. Daß ein Teil der Aufgaben, welche noch vor einem Menschenalter von den klassischen Sprachen erfüllt wurden, heute dem Deutschen zufällt, das ist nicht allein der Inhalt einer Forderung, die von einzelnen Seiten aufgestellt wird: es ist eine Thatsache, die sich allmählich aber unaufhaltsam vollzieht. Auch wer den unersetzlichen Wert, welchen die klassischen Sprachen als formales Bildungsmittel besitzen, nach Gebühr veranschlagt, dem bleibt doch die zweite und wichtigere Seite des erziehenden Unterrichts zu berücksichtigen: die Ausbildung der Gesinnung. Daß auch auf diese die Beschäftigung mit dem Altertum aufs lebendigste wirken kann, hat die Geschichte der deutschen Kultur Jahrhunderte hindurch bewiesen; daß sie zur Zeit jedoch diese Wirkung thatsächlich nicht mehr ausübt, wird niemand so leicht leugnen, der die heutigen Schulen und ihre Schüler kennt. Nach dieser Richtung bedarf es eines Ersatzes. Unsere höhere Schulbildung muß den idealen Mittelpunkt wieder gewinnen, den sie früher in dem Studium des klassischen Altertums besaß und der ihr heute fehlt. Diesen Mittelpunkt nun kann allein die deutsche Litteratur bilden.

Welches ist die Gesinnung, die unserer Jugend aus dieser Quelle zuströmt? was können wir erzielen, wenn wir unsere

Schüler zu einer liebevollen Versenkung in die Werke unserer großen Dichter und Denker anhalten?

Das nationale und patriotische Gefühl der heranwachsenden Jugend zu wecken und lebendig zu erhalten, wirken heute schon soviel andere Momente in Schule und Leben zusammen, daß es zu diesem Zwecke einer gesteigerten Beschäftigung mit der Litteratur unserer Muttersprache kaum bedarf. Wohl aber muß diese Beschäftigung dazu beitragen, dem nationalen Empfinden einen Inhalt zu geben, und zwar einen Inhalt, der es zugleich für das Leben fruchtbar macht und vor ungesunder Einseitigkeit bewahrt. Denn zwei Lehren sind es vor allem, welche die Geschichte unserer Litteratur jedem, der sich in sie vertieft, in deutlichen und unauslöschlichen Zügen einprägt — beide geeignet, einseitige Richtungen unserer Zeit heilsam einzuschränken. Die nationale Kraft eines Kulturvolkes zeigt sich nicht in der Neigung, fremde Einflüsse abzuwehren, sondern in der Fähigkeit, sich dieselben zu assimilieren, sie den eigenen Bedürfnissen und Anlagen selbständig und willensstark anzupassen. Zwei große Epochen deutscher Dichtkunst sind es, welche diese Wahrheit beweisen. Und der zweiten und größeren von beiden besonders eigen ist der Gedanke, daß das Glück, soweit es für den einzelnen oder für ein Volk erreichbar ist, nicht in äußeren Verhältnissen, sondern im geistigen Leben zu suchen und zu finden sei. Zu diesem Idealismus ihr Volk zu erziehen, war das Ziel, das die großen Deutschen des 18. Jahrhunderts über alle persönlichen und sachlichen Verschiedenheiten hinweg zu einer Gemeinde verband.

Zeigt sich in diesen Andeutungen das Ziel, zu welchem der deutsche Unterricht seine Zöglinge erziehen kann, so darf man doch nicht behaupten, daß bis jetzt — Ausnahmefälle abgerechnet — dieses Ziel thatsächlich erreicht wird. Im Gegenteil, mehr als früher haben wir heute mit der Gefahr zu rechnen, daß unsere Jugend unseren klassischen Geistern und ihren Idealen entfremdet werde. Hierüber darf sich niemand täuschen, der in

einer solchen Entfremdung wirklich eine Gefahr sehen würde. Wenn man vor einem Menschenalter, ja vor zwei Dezennien vielleicht noch zweifelhaft sein konnte, ob die eingehendere Beschäftigung mit unseren Klassikern überhaupt eine Aufgabe sei, die dem Gymnasium notwendig zufalle, ob man dieselbe nicht besser der eigenen Thätigkeit des angehenden Studenten überlasse, so kann darüber heute niemand mehr streiten, dem diese Klassiker und ihre Ideale am Herzen liegen. Wer die heutigen Universitätsverhältnisse kennt, der weiß, wie wenig unsere Studenten außerhalb ihrer Fachstudien durchschnittlich lesen und wie fern ihnen im allgemeinen gerade die Beschäftigung mit unseren klassischen Dichtungen liegt; denn für die eigene eingehende Lektüre giebt der gelegentliche Besuch von Theatervorstellungen oder litterarhistorischen Vorlesungen keinen Ersatz. Das Leben der Nation ist durch gewaltige Ereignisse gewaltsam nach außen gelenkt: das ist weder zu beklagen noch zu verwundern. Aber Sache der Schule ist es, dafür Sorge zu tragen, daß über dem neu Gewonnenen die Errungenschaften unserer Vorfahren nicht verloren gehen und daß im Zeitalter der Realpolitik und der sozialen Fragen der deutsche Idealismus nicht für immer verstumme.

Eine erhöhte Wirksamkeit des deutschen Unterrichts nun ist man auf vielen Seiten geneigt von einer Veränderung der äußeren Organisation unserer höheren Lehranstalten zu erwarten: eine erweiterte Ausdehnung des Unterrichts soll die Grundbedingung für die Steigerung seiner Ergebnisse sein. Allein die Fragen, welche sich an die künftige Gestaltung unseres Schulwesens und insbesondere des Gymnasiallehrplans knüpfen, sind so mannigfacher und verwickelter Art, daß vorläufig wenig damit gewonnen ist, wenn die einzelnen Fächer mit erhöhten Ansprüchen auftreten und sich gegenseitig Luft und Licht streitig machen. Das Heil wird vielmehr von einem mehr innerlichen Vorgang zu erwarten sein: es müssen die verschiedenen Disziplinen durch einen Akt der Selbstbesinnung darüber klar werden, wieviel sie in dem allgemeinen Wettstreit der Anforderungen preisgeben können und welche Ziele dagegen die ihnen wesentlichen und

unveräußerlichen sind; vor allem müssen sie durch Ausbildung und Verbesserung ihrer Methoden darauf hinwirken, diese Ziele schneller und leichter erreichbar zu machen. Nur auf diese Weise können feste Ausgangspunkte gewonnen werden, von denen aus man jene Fragen zu entscheiden, die mehr oder minder subjektiven Ideale und Forderungen zu beurteilen vermag, die sich einander augenblicklich auf dem Gebiete des höheren Unterrichts kreuzen und bekämpfen.

Die Arbeiten der geistvollen und weitblickenden Pädagogen, welchen der deutsche Unterricht seine heutige Gestalt und Bedeutung im wesentlichen verdankt, haben bei all' ihrem Werte eine gewisse einseitige Überspannung der Ziele und Gesichtspunkte nicht vermieden; sie tragen nicht überall der Eigenart des Jugendunterrichts und der Entwickelungsstufe des Gymnasiasten gebührende Rechnung. Dies hat zur Folge gehabt, daß der Unterricht noch heute vielfach an diesem Fehler leidet und daß die Aufgaben, die ihm — zumal auf den obersten Stufen des Gymnasiums — gestellt werden, nach mancher Richtung über das thatsächlich Erreichbare, ja zum Teil über das pädagogisch Wünschenswerte hinausgehen. In entschiedenem Mißverhälnis zu diesen hochgetriebenen Anforderungen steht anderseits der Mangel an festen und allgemein giltigen Methoden, durch welche man ihnen gerecht werden könnte. Fast überall im deutschen Unterricht — wenn wir von den eigentlichen Elementarstufen absehen — hat die Subjektivität des Lehrers noch uneingeschränkt freien Spielraum; und mag dies auch mancher durch besondere Veranlagung oder langjährige Erfahrung hervorragende Pädagoge nicht als Hemmnis seiner Thätigkeit empfinden, so muß es doch für den, der zuerst an diesen Unterricht herantritt, verwirrend und lähmend wirken, wenn er nirgends einen sicheren Anhalt vorfindet und sich durchaus darauf angewiesen sieht, sich von Anfang an selber die Pfade zu suchen. Jedenfalls kann man auf *allgemeine* Ergebnisse und Wirkungen des Unterrichts erst dann rechnen, wenn wenigstens die wichtigsten unter den Wegen und Zielen, die er zu verfolgen hat, objektiv feststehen

und sachlichen Zweifeln wie persönlichem Belieben entrückt sind. Zu einer Sicherheit und Festigkeit der Methoden, wie sie der Unterricht in den klassischen Sprachen besitzt, kann ein Lehrfach freilich erst im Laufe vieler Menschenalter gelangen und der deutsche Unterricht wird vielleicht stets einen freieren Spielraum für die Persönlichkeit des Lehrers erfordern, als er dort gegeben ist. Allein in den Grundzügen wenigstens wird man nach einer allgemeinen Verständigung streben müssen.

Die Methodik unseres Faches hat seit dem Aufschwung, den sie Hiecke und Laas verdankt, bedeutende Fortschritte auf diesem Wege gemacht, und gerade die letzten Jahre haben in dieser Hinsicht die entschiedenste Förderung gebracht. Fast alle einzelnen Stufen und Gebiete des Unterrichts sind in Zeitschriften, Debatten und selbständigen Veröffentlichungen mannigfach und fruchtbar behandelt worden; und jeder, der von Zeit zu Zeit einen Blick in diese reiche Litteratur wirft, wird den Eindruck erfreulich regen Lebens gewinnen. Wenn der Verfasser das Unternehmen wagt, sich so vielen und zum Teil so erfolgreichen Vorgängern anzureihen, so geschieht es in der Meinung, daß es nützlich sein möchte, einmal von einem allgemeinen Gesichtspunkte aus das Gebiet zu überblicken, eine Umschau zu halten über das, was durch gemeinsame Arbeit bereits erreicht ist und was vielleicht noch ferner zu erstreben wäre. Und gerade der gegenwärtige Zeitpunkt möchte zu einem solchen Rückblick und Ausblick in mehr als einer Hinsicht dringend auffordern.

Der Verfasser hat gesucht, seine Vorschläge und Forderungen den thatsächlichen Verhältnissen anzupassen. Freilich kann und will er nicht verhehlen, daß sie sich nicht in allen Punkten innerhalb der äußeren Grenzen, die dem Unterricht jetzt gezogen sind, verwirklichen lassen werden. Gleichwohl überschreiten sie diese Grenzen nicht so weit, daß sie nicht auf eine annähernde Verwirklichung auch jetzt schon rechnen dürften; und jedenfalls wird man schwerlich irgend einem der folgenden Vorschläge den Vorwurf machen können, daß er über das an sich Wünschenswerte und praktisch Durchführbare hinausginge.

Hierfür giebt die Entstehung des Buches eine gewisse Bürgschaft. Denn man wird es nicht verkennnen, daß es in seinen einzelnen Teilen durchweg auf dem Boden der Praxis erwachsen und zunächst aus dem Bedürfnis des Verfassers hervorgegangen ist, sich über das praktisch ins Werk Gesetzte theoretisch Rechenschaft zu geben. Es ist das Ergebnis zehnjähriger Erfahrungen und Studien, die sich ziemlich gleichmäßig über die verschiedenen Stufen des Unterrichts erstrecken.

Diese Erfahrungen sind ausschließlich auf humanistischen Gymnasien gemacht. Gleichwohl hofft der Verfasser, daß sie auch anderen höheren Lehranstalten zu gute kommen können. Für das Realgymnasium zumal möchte das meiste von dem, was hier erörtert ist, nicht minder in Betracht kommen, wie für die humanistischen Lehranstalten; nur daß es nach dieser Richtung hin noch mannigfacher Ergänzung bedarf. Eine solche ist besonders in der Abhandlung von Münch über „Eigenart und Aufgaben des deutschen Unterrichts am Realgymnasium" (Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst S. 122ff.) zu erblicken.

Der Verfasser hat sich bemüht, den einschlagenden theoretischen Arbeiten nach Möglichkeit gerecht zu werden, allein er hat geglaubt, von vornherein darauf verzichten zu müssen, die vorhandenen praktischen Unterrichtsmittel (Klassikerausgaben, Themensammlungen, Schulgrammatiken) in einem größeren Umfang aufzuzählen oder zu kritisieren. Wer den Umfang und den schnellen Anwachs dieser Litteratur kennt, weiß, daß ein solches Unternehmen dem Buche eine ungebührliche Ausdehnung und dabei einen nur sehr vorübergehenden Wertzuwachs verleihen würde. Nur wo eine solche Arbeit neben der praktischen eine prinzipielle Bedeutung beanspruchen kann, ist an geeigneter Stelle darauf eingegangen. Doch muß der Verfasser, da es nicht ausgeschlossen ist, daß ihm eine oder die andere wichtigere Erscheinung entgangen ist, für etwaige Unterlassungssünden um Nachsicht bitten.

Berlin, im September 1890.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Die Änderungen, welche die vorliegende Gestalt des Buches gegenüber der ersten aufweist, sind nicht wesentlich und haben fast durchweg nur die Form der Darstellung betroffen. Dagegen enthält die zweite Auflage eine nicht unbeträchtliche Anzahl von größeren und kleineren Zusätzen, die ihre Entstehung verschiedenerlei Anlässen verdanken.

Einmal mußte die inzwischen erschienene recht umfangreiche Litteratur des Deutschen Unterrichts gebührend berücksichtigt werden. In erster Reihe kam diese Rücksicht den zahlreichen, fast ausnahmslos wohlwollenden und zum Teil sehr eingehenden Rezensionen der ersten Auflage zu, denen ich manche wertvolle Anregung verdanke. So sind z. B. bei der Behandlung der unteren Klassen die verschiedenen Vorarbeiten eingehender als bisher berücksichtigt; eine ins einzelne gehende Ausführlichkeit in der Erörterung dieser Stufe mußte ich mir freilich auch diesmal mit Rücksicht auf den gesamten Aufbau und Umfang des Buches versagen.

Sodann hat mir die eigene fortgesetzte Unterrichtserfahrung zu mehrfachen Erweiterungen Anlaß gegeben, teils indem sie mir neues Material zuführte, teils, indem sie mir zeigte, daß manche Punkte, auf welche die erste Auflage nicht näher eingegangen war, gleichwohl der Erörterung bedurften. Hieraus sind namentlich die größeren Zusätze hervorgegangen, welche die Auseinandersetzungen über den Aufsatz sowohl im allgemeinen Teil wie in dem Abschnitt über die oberen Klassen erhalten

haben. Hierhin gehören ferner die beiden Abschnitte über die Geschichte und die Methode des mittelhochdeutschen Unterrichts (S. 128 ff. und 241 ff.). Durch die inzwischen erschienenen neuen Lehrordnungen der verschiedenen deutschen Staaten ist der Entwickelung dieses Unterrichtszweiges ein neuer Aufschwung gesichert, und eine nähere Erörterung der Ziele und Wege, die sie verfolgt, erschien nunmehr unerläßlich.

Der Abschnitt über die philosophische Propädeutik dagegen ist unverändert geblieben, obgleich eine Studienreise nach Österreich und Württemberg, wo das Fach noch obligatorisch gelehrt wird, meine Erfahrungen darüber im besten Sinne bereichert hat. Namentlich die Eindrücke, die ich in Wien gewonnen habe, haben meine Anschauungen von der Lebens- und Ausdehnungsfähigkeit der Propädeutik nicht nur gefestigt sondern auch erweitert. Dem was dort Männer wie J. Loos, A. Höfler, W. Jerusalem auf diesem Gebiete leisten, haben wir in Preußen freilich nichts an die Seite zu stellen. Aber warum sollte es uns nicht ebenfalls gelingen, zu solchen Leistungen und Erfolgen vorzuschreiten, wenn der Entwickelung dieses Lehrzweiges nur der nötige Raum gewährt würde? Ich würde heute aus voller Überzeugung dafür eintreten, der Propädeutik bei uns dieselbe Ausdehnung wie in Österreich einzuräumen, wo sie zwei Jahre hindurch mit zwei Wochenstunden angesetzt ist. Da aber die Aussicht auf Verwirklichung eines solchen Vorschlages vorläufig leider verschwindend gering ist, so mag das Kapitel, das für die Einführung der Propädeutik nur in weit geringerem Umfange eintritt, als eine Art von Vermittelungsentwurf stehen bleiben, und ich behalte mir vor, in anderem Zusammenhange auf die Sache zurückzukommen.

Eine dritte Klasse von Erweiterungen und Zusätzen dagegen ist durch eine äußere Thatsache notwendig geworden. Bald nach dem ersten Erscheinen des Buches nämlich haben fast sämtliche größere deutsche Staaten die Lehrpläne ihrer höheren Schulen revidiert und dabei auch die Bestimmungen für den Deutschen Unterricht neu gefaßt, zum Teil dem Inhalt nach wesentlich

verändert. Die Auseinandersetzung mit diesen Bestimmungen ist an den einschlägigen Stellen im einzelnen eingefügt worden. Besondere Berücksichtigung erheischten die Preußischen „Lehrpläne und Lehraufgaben“ vom Jahre 1891, denn sie haben die Stellung des Deutschen im Gesamtorganismus des höheren Unterrichts grundsätzlich und völlig verändert, und aus dieser Veränderung erwachsen dem Fache neue und gegen das früher Bestehende wesentlich erhöhte Anforderungen. Daher war es jetzt nicht mehr wie in der ersten Auflage möglich, das Verhältnis des Deutschen zu den übrigen Fächern und die Anforderungen an die äußere Organisation, die sich hieraus ergeben, beiseite zu lassen. Vielmehr erwies es sich als notwendig, diese Fragen grundsätzlich zu erörtern, und es ist ihnen daher ein eigenes Schlußkapitel gewidmet worden.

Daß das Buch sich in den Einzelheiten der neuen Schulordnung anpaßte und etwa dem entsprechend in wesentlichen Teilen umgearbeitet erschiene, wird man nicht erwarten. Schon die überaus freundliche Aufnahme, welche es auch außerhalb Preußens gefunden hat, würde eine ausschließliche oder einseitige Berücksichtigung preußischer Lehrverhältnisse unthunlich machen. Aber auch abgesehen hiervon war es nicht die Absicht des Verf. Erläuterungen zu einem amtlichen Lehrplan zu schreiben, sondern vielmehr die Grundsätze zu erörtern, nach denen sich der deutsche Unterricht überhaupt und daher auch wohl die Vorschriften für denselben gestalten müßten, wenn sie zu ersprießlichen Ergebnissen kommen wollten. Das Buch würde daher diese seine Tendenz wahren müssen, selbst wenn die zur Zeit bei uns geltenden Bestimmungen eine stärkere Gewähr für eine dauernde Geltung böten, als das thatsächlich der Fall ist.

Denn, wenn nicht die gesamten „Lehrpläne und Lehraufgaben“, so tragen doch jedenfalls die Vorschriften für den deutschen Unterricht den Charakter des Provisorischen, des Übergangs. Das Kennzeichen eines solchen besteht wesentlich darin, daß das Neue im Grundsatz anerkannt, in den Ausführungen aber das Alte bestehen gelassen wird. Hieraus ergeben sich dann natur-

gemäß eine Reihe von größeren und geringeren Mißständen und Widersprüchen, die auf Lehrern und Schülern lasten, aber doch das Gute mit sich führen, daß sie eine Änderung auf die Dauer unvermeidlich machen; eine solche aber wird sich immer nur in der Richtung bewegen können, die einmal grundsätzlich anerkannt ist. Der Verfasser sieht es nach wie vor als den Hauptzweck dieses Buches an, auf die Lehrer des Deutschen selber einzuwirken, allein er würde es gleichwohl als einen besonderen Erfolg begrüßen, wenn es dazu beitragen könnte, auch in der äußeren Gestaltung und Stellung des Unterrichts den immer dringlicheren Fortschritt zu beschleunigen.

Berlin, im April 1897.

Rudolf Lehmann.

Inhalts-Verzeichnis.

Allgemeiner Teil.

Lektüre.

Aufsätze.

Grammatik.

Ergebnisse.

Besonderer Teil.

Untere Klassen. (Sexta bis Quarta.)

Tertia.

Sekunda und Prima. Aufsätze.

Philosophische Propädeutik.

Schlußwort.

Allgemeiner Teil.

Lektüre.

Daß die Hauptaufgabe der deutschen Lektüre die Einführung in das Verständnis unserer klassischen Litteraturwerke ist, darüber herrscht wohl auf allen Seiten Übereinstimmung. Alsbald aber erhebt sich eine Schwierigkeit mit der Frage, was man denn unter Verständnis einer Dichtung eigentlich zu begreifen habe. Es geht mit diesem wie mit manchem andern Worte, das wir täglich gebrauchen: wir haben eine allgemeine Vorstellung von seinem Inhalte, wollen wir aber einen exakten Begriff, ein pädagogisches Prinzip aus demselben gewinnen, so entstehen sofort Zweifel und Bedenken, welche keineswegs auf Wortklauberei beruhen, sondern sehr entschieden praktische Bedeutung haben.

In einem absoluten Sinne nämlich kann man von einem Verständnis klassischer Dichtungen überhaupt nicht sprechen. „Ein echtes Kunstwerk", sagt Goethe, „bleibt wie ein Naturwerk für unsern Verstand immer unendlich." Das Verständnis jedenfalls, welches unsere Schüler für solche Werke haben, wächst und erweitert sich beständig, so daß der Primaner mit ganz anderem Eindringen, mit weit aufgeschlossenerem Sinne auch die einfachsten Gedichte betrachten und genießen wird, als sie der Tertianer gelesen hat. In diesem Sinne giebt es kein größeres Dichterwerk, welches nicht dem Verständnis auch des gereiftesten Schülers noch Aufgaben stellte, die er nur mit Anstrengung und nur unter dem Beistande des Lehrers bewältigen kann. Wollte man nun, wenn auch nicht ein scheinbar absolutes, so doch das höchstmögliche Verständnis zum Maßstab für die Schülerlektüre

1*

machen, so würde man dahin geführt werden, alle klassischen Litteraturwerke ohne Unterschied erst auf der letzten Stufe des Unterrichts zu lesen (wie denn z. B. Hiecke, Der Deutsche Unterricht S. 96, in seinem Sinne sicherlich mit Recht davor warnt, mit Knaben Schillersche Balladen zu behandeln, da ihnen der Sinn für die Formen dieser Dichtungen notwendigerweise noch fehle). Eine pädagogische Stufenfolge, welche die verschiedenen Altersstufen berücksichtigte, würde sich auf diese Weise garnicht ergeben.

Nun aber ist doch das, was der Dichter vor allen Dingen beabsichtigt, ein unmittelbarer Eindruck, den seine Schöpfung auf den unbefangenen Leser hervorbringen soll. Er will zunächst auf Phantasie und Gemüt wirken, auf den Verstand nicht oder doch nur, insofern derselbe jene Wirkung auf das Gefühlsleben zu vermitteln hat. Mit einem Wort, der Dichter verlangt ein Nachempfinden, welches auf unmittelbarer Anschauung seines Werkes, nicht auf verstandesmäßigem Ergreifen seiner Intentionen beruhen soll. Wird diese Anschauung hervorgebracht, wird jene Empfindung bewirkt, so ist das Werk in gewissem Sinne verstanden. Nur auf dieses anschauliche Verständnis, nur auf die Empfänglichkeit für den unmittelbaren Eindruck kann es uns ankommen, wenn wir mit Tertianern Schillersche Balladen, mit Untersekundanern Goethesche Dramen lesen. Und das Kriterium, nach welchem Auswahl und Reihenfolge der Lektüre für die einzelnen Altersstufen zu bestimmen ist, wird immer die Frage sein: vermag der Lehrer seinen Schülern die lebendige Anschauung vom Inhalt eines Werkes zu erwecken?

Aus der so gewonnenen Anschauung nun kann ein höheres, weil bewußteres Verständnis hervorwachsen: dasselbe beruht auf der Fähigkeit, die Absichten des Dichters und die Kunstmittel, durch welche dieselben verwirklicht werden, von einander abgesondert zu betrachten und verstandesmäßig zu ergreifen. Es ist freilich wahr, daß die Intentionen des schöpferischen Geistes nicht immer bewußte sind, daß „der Dichter seine Gestalten als

lebende und konkrete erschaut und geschaffen" hat und daß verstandesmäßige Erörterung derselben „häufig genug zu Erwägungen führt, an welche der Dichter gar nicht gedacht hat" [1]). Aber der unproduktive, der empfangende Geist, er kann sich die „Fülle der Gesichte", den unendlich reichen Inhalt des vom Dichter Geschauten doch nur zu eigen machen, wenn er denkend und forschend in das Kunstwerk einzudringen sucht, um sich so zum Bewußtsein zu bringen, was der Künstler in einer höheren Art von Bewußtheit anschauend zusammengefaßt hat.

Das wesentlichste Hülfsmittel für diese Art des Verständnisses bildet die Kenntnis der historischen Beziehungen eines Kunstwerks. Jede dichterische Intention wächst aus der persönlichen Eigenart des Dichters hervor. Der Stoff dagegen wird — nur ausnahmsweise haben ihn klassische Dichter frei erfunden — von außen gegeben; er ist bereits ein historisch Überliefertes. Die Form eines Dichterwerks endlich erklärt sich wesentlich aus dem litterarhistorischen Zusammenhange, in welchem dasselbe entstanden ist; denn alle künstlerische Form beruht auf Überlieferung und Konvention: sie geht entweder unmittelbar aus einer solchen hervor, oder sie stellt die Weiterbildung derselben dar. Es bedarf mithin zur Begründung dieses Verständnisses eines bestimmten Maßes biographischen Wissens von der Persönlichkeit des Dichters, sodann einer litterarhistorischen Kenntnis vom Zusammenhange des einzelnen Kunstwerks mit der vorhergehenden oder gleichzeitigen Poesie, endlich der Bekanntschaft mit dem Stoff, aus welchem der Dichter geformt hat; denn indem wir diesen letzteren von dem Kunstwerk als solchem zu scheiden wissen, eröffnet sich uns die Möglichkeit in die Werkstatt des Dichters zu sehen, zu beobachten, in welcher Weise und mit welchen Absichten er seinen Stoff verändert und geformt hat. Das erste Kennzeichen dieser Art der Auffassung ist mithin, daß sie nicht wohl aus der bloßen,

---

[1]) Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre[3] S. 451. Wenn Schrader jedoch hinzufügt: „und nicht gedacht haben kann", so trifft das nur eine verkehrte, nicht jede Art der analytischen Behandlung.



wenn auch noch so eingehenden Analyse des einzelnen Werks gewonnen werden kann. Dem gereiften Leser ergiebt sie sich zwar bis zu einem gewissen Grade aus der Lektüre selbst, doch geschieht dies nur vermittelst der historischen Kenntnisse, die er sich früher erworben hat und zu denen er den neuen Eindruck in Beziehung setzt. Wie sehr aber das richtige Verständnis überhaupt an die Kenntnis der historischen Beziehungen eines dichterischen Werkes gebunden ist, beweist u. a. die Geschichte der modernen Auffassung von antiker Poesie und Kunst.

Setzt diese zweite Stufe des Verständnisses mithin gewisse elementare historische Kenntnisse voraus, so hängt damit aufs Engste eine weitere Eigentümlichkeit zusammen: sie lehrt das einzelne Kunstwerk im Lichte historischer Entwickelung betrachten: sie bahnt somit eine Auffassung an, die sich über das einzelne hinaus auf weitere geschichtliche Zusammenhänge erstreckt. Ein solcher Zusammenhang kann biographischer, er kann litterar- oder kulturhistorischer Art sein; er kann sich endlich in ästhetisierender Weise auf die Entwickelung einer einzelnen Kunstform beschränken. Das Wesentliche ist, daß man von dem Verständnisse des Einzelnen aus, welches immer das erste und nächste Ziel der Lektüre bildet, zu einem Einblick in die geschichtliche Entwickelung gelangt, dem es angehört.

Es sei daher erlaubt, diese Art der Auffassung als historisches Verständnis zu bezeichnen, um sie so dem zuerst geschilderten anschaulichen Verständnis gegenüber zu stellen. Und es leuchtet ein, daß, wenn wir mit den Schülern Litteraturgeschichte und Metrik treiben, der Zweck dieser Studien eben ist, ihnen Hülfsmittel für das historische Verständnis an die Hand zu geben, daß mithin die Anbahnung desselben bereits jetzt ein wesentliches Ziel des deutschen Unterrichts in den oberen Klassen bildet.

Noch eine dritte Stufe der Auffassung läßt sich unterscheiden: es ist dies das kritische Verständnis. Dasselbe beruht auf der Kenntnis der philosophisch festgestellten Kunst-

gesetze und auf der vergleichenden Beziehung zwischen dem allgemeinen Gesetz und dem einzelnen Falle. Jede Beurteilung eines Kunstwerks muß ja aus einer solchen Vergleichung hervorgehen, wenn sie irgend Wert haben soll. Es leuchtet ein, daß die höchste Art des Verständnisses erst im kritischen Urteil ihre Bethätigung findet, anderseits aber nimmt die kritische Thätigkeit eine besondere Stellung für sich ein, und es ist an sich recht wohl denkbar, daß einem Leser, einem Schüler das historische Verständnis eines Kunstwerks in umfangreichem Maße eröffnet wird, ohne daß er dabei zu einer kritischen Auffassung angeleitet zu werden braucht.

Klar ist freilich, daß diese Arten des Verständnisses nicht schroff einander gegenüberstehen, daß vielmehr mannigfache vermittelnde Übergänge aufgefunden oder hergestellt werden können. Einmal giebt es Dichtungen, von deren Inhalt man auch eine einfache Anschauung ohne historische Kenntnisse nicht gewinnen kann, deren Behandlung daher unter allen Umständen von der ersten zur zweiten Stufe hinaufführt. Man denke etwa an Goethes Ilmenau, vor allem aber an Gedichte wie Schillers Spaziergang und die Götter Griechenlands, wie denn überhaupt die Gedankenlyrik Schillers zum größten Teil auf eine bewußte reflektierende Auffassung berechnet und einem bloß anschaulichen Verständnis gar nicht zugänglich ist. Auch zwischen der zweiten und dritten Art der Auffassung findet ein allmählicher Übergang statt. Sind doch Kunstgesetze nichts anderes als induktive Schlüsse und Abstraktionen aus kunstgeschichtlichen Thatsachen. Die verallgemeinerte historische Auffassung begründet eben das kritische Verständnis. — Anderseits aber sind die bezeichneten Stufen des Verständnisses doch so scharf von einander geschieden, daß jede, einzeln genommen, dem Unterricht ein besonderes Ziel und dementsprechend eine bestimmte Methode vorzeichnet.

Wenn man z. B. in Untertertia Uhlands Bertran de Born liest, so wird man, um ein anschauliches Verständnis zu erreichen, nur weniger historischer Erläuterungen bedürfen. Freilich wird

nur den Schülern klar zu machen haben, was ein Troubadour ist, der „mit Schwert und Liedern von Ort zu Ort" zieht; sonst aber giebt es, abgesehen etwa von den Ortsnamen Montfort, Perigord und Ventadorn, in dem Gedichte nichts, was sich nicht von selber verstände oder für das Verständnis unwesentlich wäre. Daher darf man alle die Fragen, deren Beantwortung z. B. Laas bei der Besprechung dieses Gedichtes aufwirft,[1]) für unwesentlich und untergeordnet erklären. Es wäre ein schlechtes Gedicht, das für die acht Strophen, aus denen es besteht, eines Kommentars von einem halben Dutzend historischer Anmerkungen bedürfte, ohne die „das ganze, volle Verständnis" des vom Dichter Gewollten gehemmt wäre. Mag man ihnen immerhin mitteilen, wer der König und „sein bester Sohn" gewesen sind: die Namen Heinrich und Gottfried sind Tertianern leerer Schall, soweit sie nicht aus dem Gedichte Farbe gewinnen. Historische Namen und Daten werden der Geschichtskenntnis und dem Gedächtnis der Schüler zu gute kommen; für das anschauliche Verständnis des Gedichtes sind sie entbehrliche Zuthat und können leicht zum drückenden Ballast werden. — Bespräche man dagegen das angeführte Gedicht in Prima, so würde man im Gegensatz zu dem früheren Verfahren den historischen Stoff so weit geben, wie er irgend in Betracht kommen könnte. Man würde dann zeigen, wie Uhland diesen Stoff vereinfacht hat, wie er z. B. aus dem zweifelhaften Charakter des streitsüchtigen Troubadours alle andern Züge weggelassen hat, bis das Bild von der sieghaften Hoheit eines wahren Dichtergeistes rein und ungetrübt hervortritt; wie die Gestalten des Königs, der Tochter, des Sohnes absichtlich jedes individuellen Zuges entkleidet sind, damit sich in ihnen der Grundgedanke des Gedichtes in ungetrübter Allgemeinheit wiederspiegele: die Majestät des Dichtergeistes, der jede weltliche Größe sich beugt. Man würde ferner zu zeigen haben, wie der Dichter durch Konzentration auf eine

[1]) Der deutsche Unterricht[1] S. 345: Wer war der König? wie heißen seine Kinder? wer war der Herzog? wo war der Vater (beim Tode des Sohnes)? u. s. w.

einzelne Scene, durch einseitige Hervorhebung des Gefühls-vorganges und durch absichtliche Unterdrückung von Namen, Motiven und jedem äußeren Apparat dem Inhalt die rechte Balladenform verliehen hat und wie durch dieses Verfahren das Gedicht zugleich jenes reizvolle Helldunkel der Beleuchtung erhält, welches jeder echten Ballade eigen ist. Es ist klar, wie aus einem solchen Verfahren den Schülern zugleich das Verständnis für die Intentionen des Dichters und für das Wesen der Kunstform erwachsen muß. Es ist freilich auch anderseits klar, daß der unmittelbare Eindruck, die teilnehmende Anschauung des dargestellten Vorganges, welche der Dichter hervorrufen will, auch ohne jene verstandesmäßige Vermittelung in voller Stärke ermöglicht werden kann. Die stufenweise Vertiefung des Verständnisses, welche eine pädagogisch geleitete Lektüre anstrebt, besteht also nicht darin, daß der anfängliche Eindruck auf der höheren Stufe stärker, sondern darin, daß er bewußter wird, daß der Schüler lernt, sich über die empfangenen künstlerischen Eindrücke verstandesmäßig Rechenschaft zu geben.

Auch das anschauliche Verständnis eines Gedichtes kann, wie wir eben gesehen haben, die Kenntnis gewisser historischer Beziehungen fordern, allein dieselbe wird durchschnittlich sehr allgemeiner Art sein, und die Schüler werden sie, wenn die Auswahl der Lektüre richtig getroffen ist, größtenteils bereits mitbringen. Je vollendeter ein Kunstwerk ist, desto geschlossener ist es in sich und desto geringere Voraussetzungen und Ansprüche stellt es daher an die historische Kenntnis seiner Leser. So beruht die mit Recht viel bewunderte Kunst Schillers, Haupt- und Staatsaktionen zu dramatisieren, einzig darauf, daß er die Handlung auf sich selbst stellt, sie von ihrer geschichtlichen Voraussetzung gleichsam loslöst und dem Leser nur das rein Menschliche des Vorgangs zeigt. In der Jungfrau von Orleans z. B. wird der Stoff fast zur Einfachheit des Mythus reduziert. Kein Wort über Entstehung und Dauer des Krieges, über dynastische Verhältnisse, über nationale Gegensätze zwischen Engländern und Franzosen. Wir sehen nichts als ein Volk,

das, von einem erobernden Nachbarstaate widerrechtlich angegriffen, um seine Existenz kämpft: der Himmel selbst nimmt für die gute Sache Partei. Man braucht, um Schülern die Handlung des Dramas anschaulich zu machen, kein Wort über die Geschichte der englisch-französischen Kriege zu sprechen (höchstens die Stellung Burgunds fordert eine Erklärung). Thut man es doch, so ist es offenbar weniger der Eindruck des Dichterwerks, welcher gefördert wird, als die historischen Kenntnisse der Schüler, welche sich festigen, indem sie zu lebhaften künstlerischen Eindrücken in Beziehung gesetzt werden. Wollte man hierin zu weit gehen, so würde der Eindruck des Kunstwerks sogar leiden, und es ist daher vor jedem Zuviel ausdrücklich zu warnen. So entschieden hat sich der Dichter von den geschichtlichen Einzelheiten des Stoffes befreit, daß es auch zur Anbahnung des **historischen Verständnisses** nicht unbedingt erforderlich ist, dieselben zu berücksichtigen. Wohl aber ist es zu diesem Zwecke nötig, auf die ritterlichen und religiösen Ideale des Mittelalters einzugehen, welche den Inhalt dieser Dichtung so wesentlich bestimmen, sowie auf den Versuch der Romantiker, jene Ideale zu neuem Leben zu erwecken[1]). Und wie der Inhalt des Dramas durch die Romantik, so wird die künstlerische Form desselben durch den Klassizismus bestimmt: in dieser Hinsicht erscheint die Tragödie als ein Glied in der Reihe jener gewaltigen Versuche, welche die Verschmelzung Shakespearescher und französisch-klassischer Dramatik zu einer deutschen dramatischen Kunst anbahnen wollten. Schon die Bezeichnung „romantische Tragödie" macht einen vorläufigen

---

1) Während sich in der Gestalt der Jungfrau die romantische Richtung verkörpert, kommt in Talbot seltsamer Weise eine entgegengesetzte Zeitströmung zum Ausdruck. Die völlige Glaubens- und Furchtlosigkeit, die hier verkörpert erscheint, nimmt die Sprache der Aufklärung, ja, des französischen Materialismus des 18. Jahrhunderts an. So erklärt sich der Zwiespalt zwischen beiden Weltanschauungen in diesem Drama, welchen **Bulthaupt** (Dramaturgie der Klassiker S. 337 f.) hervorhebt, ohne ihn übrigens zu erklären.

Hinweis auf dieses Verhältnis nötig, zu einem Verständnis desselben soll die Lektüre führen.

Man sieht, daß die historische Auffassung bis nahe an die kritische herangeführt werden kann; dennoch bleibt fast überall eine deutlich sichtbare Grenzlinie bestehen. Hat z. B. die Lektüre in Untersekunda ein anschauliches Verständnis von Goethes Egmont begründet, so wird die Besprechung in Prima die Schillersche Kritik wesentlich mit zu berücksichtigen haben. Man kann dieselbe benutzen, um die Verschiedenheit in Charakter und Veranlagung beider Dichter anschaulich zu machen, und man wird aus dieser wiederum den Gegensatz der Auffassungen ableiten. In Schillers Forderungen tritt das Heroische, in Goethes Gestaltung das menschlich Liebenswürdige, harmonisch Schöne hervor. (Dabei darf auf den entsprechenden Gegensatz in der Auffassung der Tellsage hingewiesen werden.) Etwas ganz anderes aber ist es, in Anknüpfung an diese Kritik den Schüler zu lehren, „ob das Drama der Geschichte folgen muß, was Begriff und Aufgabe eines historischen Dramas sei u. s. w." (Laas a. a. O. S. 305). Es wäre dieses letztere Verfahren, durch welches ein kritisches Verständnis angebahnt würde. — Freilich auch wenn der Unterricht sich auf die historische Auffassung beschränkt, wird sich eine ästhetische Würdigung der besprochenen Werke in den großen Zügen von selbst ergeben.[1]) Denn das Wesentliche und Bedeutungsvolle in der Entwickelung unserer klassischen Litteratur ist es ja eben, daß sie von unvollkommenen Anfängen zu vollendeten Höhen ansteigt. Allein es ist offenbar etwas durchaus Verschiedenes, ob diese sich steigernde Vollendung, die von Götz und den Räubern zu Tasso und Wallenstein führt, dem Schüler im Laufe des Unterrichts vor Augen tritt, oder ob er gelehrt wird an diese größten Meisterwerke selbst den kritischen Maßstab anzulegen. Es ist ferner wahrscheinlich, ja sogar wünschenswert, daß der Jüngling auch noch diesen gegen=

[1]) Dies ist der Polemik Goldscheiders (Offene Fragen: Nachtrag zur „Erklärung Deutscher Schriftwerke", Elberfeld 1893, S. 10) durchaus zuzugeben.



über je nach persönlicher Neigung und Anlage im Stillen Werturteile fällen und Unterschiede machen wird. Allein es ist ganz etwas anderes, hierzu eine mittelbare Anregung zu geben, als die Anleitung wäre, ein kritisches Urteil auszusprechen und zu begründen.[1]) —

Aus dem Bisherigen erhellt nun bereits unmittelbar die praktische Bedeutung, welche der geschilderten Abstufung des Verständnisses innewohnt. In den unteren und mittleren Klassen ist es das anschauliche Verständnis des Gelesenen, was der deutschen Lektüre als naturgemäßes Ziel vorgesteckt ist; in den oberen Klassen bleibt zwar jene erste Stufe immer die Grundlage, welche zuerst gelegt oder wieder gefestigt werden muß, darüber hinaus aber ist es die zweite Stufe, das historische Verständnis, welches der Unterricht anzustreben hat. Die dritte Stufe, das kritische Verständnis, wird zwar von einer Anzahl namhafter Autoritäten als das eigentliche und letzte Ziel des deutschen Unterrichtes angesehen, liegt aber, wie späterhin nachgewiesen werden soll, außerhalb des Bereiches des Gymnasiums.

In der That entspricht die herrschende Praxis ungefähr dem geschilderten Verhältnis. Es ist wirklich die lebendige Anschauung des Gelesenen, welche in den Mittelklassen, es ist das historische Verständnis, welches in den oberen Klassen dem Lehrer der Litteratur mit mehr oder weniger bewußter Klarheit als Ziel vorzuschweben pflegt. Um diese Scheidung mithin zu einem methodischen Prinzip zu erheben und den gesamten Lehrplan danach zu gestalten, ist es nur nötig, sie schärfer zu fassen und konsequenter anzuwenden.

Freilich soll — dies mag manchem Mißverständnis gegenüber ausdrücklich hervorgehoben werden — die Scheidung der drei Stufen des Verständnisses kein schablonenhaftes Schema

---

[1]) Auch Herm. Grimm spricht einmal grundsätzlich die richtige Unterscheidung aus. (Aus den letzten fünf Jahren. 15 Essays 1890.) Er wünscht, „daß über den thatsächlichen Inhalt ausgewählter Werke unserer großen Schriftsteller ganz eingehend gesprochen würde, deren ästhetische Beurteilung oder gar Verurteilung aber unterbliebe“.

bezeichnen, das die organische Entwickelung in peinliche Fesseln schlüge. Nicht das ist die Meinung, daß der Lehrer auf jeder einzelnen Stufe ängstlich jeden Gesichtspunkt vermeiden müsse, der einer höheren Auffassung angehört: in vielen Fällen wird er dem höheren Gesichtspunkte weder aus dem Wege gehen können noch es wollen. Wohl aber ist es notwendig, daß der Unterricht auf jeder Stufe ein bestimmtes Ziel im Auge hat, welches die Methode bestimmt und dem sich alle übrigen Gesichtspunkte unterordnen; und es ist ferner notwendig, daß diese Ziele jedesmal dem Alter und der Reife der Schüler, im ganzen also einem natürlichen Entwickelungsgang entsprechen, und daß auch das letzte und höchste derselben noch innerhalb der Grenzen bleibt, die dem Gymnasialunterricht nun einmal durch die Natur der Dinge gezogen sind. Und das ist es, was die bisher klargelegte Scheidung leisten kann und soll. —

Bei der bezeichneten Zweiteilung nun springt zunächst die Analogie mit dem Geschichtsunterricht in die Augen. Auch dieser ist ja auf den deutschen Gymnasien durchweg in der Art organisiert, daß — nach einer biographischen Vorbereitung in den untersten Klassen — in den Mittelklassen eine anschauliche Kenntnis der wichtigsten Thatsachen und eine gedächtnismäßige Einprägung der grundlegenden Daten angestrebt wird. Auf dieser Grundlage baut sich dann in den obersten Klassen ein Unterricht auf, der den Schülern, soweit das innerhalb des Gymnasialunterrichts möglich ist, eine Kenntnis des pragmatischen Zusammenhangs und der kulturgeschichtlichen Entwickelung der antiken, deutschen und vaterländischen Geschichte vermitteln soll. Aber auch für die meisten übrigen Fächer suchen die neuen Lehrpläne mit der Abschlußprüfung in Untersekunda einen entscheidenden Abschnitt herbeizuführen, so daß die deutschen Gymnasien thatsächlich, wie die österreichischen auch dem Namen nach, in Unter- und Ober-Gymnasien zerfallen. Wie weit sich diese Einrichtung als Ganzes bewährt hat, darüber ist hier nicht der Ort zu richten. Für das Deutsche ist es jedenfalls aus äußeren nicht minder als aus inneren Gründen geboten, in

Obersekunda eine prinzipielle Vertiefung der Methode vorzunehmen. Für die jungen Leute, die aus Untersekunda mit dem Freiwilligenzeugnis ausscheiden, genügt es durchaus, wenn sie von den Meisterwerken der vaterländischen Litteratur eine anschauliche Kenntnis gewonnen haben. Zu gleicher Zeit ist hiermit auch für die Realschule (höhere Bürgerschule) ein abschließendes Ziel gegeben, das den sonstigen Verhältnissen und Zwecken dieser wichtigen Anstalten genau entsprechen dürfte. Die oberen Gymnasialklassen begründen dann — im Zusammenhang mit dem geschichtlichen Unterricht und der fremdsprachlichen Lektüre — das historische Verständnis; sie geben damit zugleich den Abschluß der vom Gymnasium zu vermittelnden historischen Bildung und die Grundlage für die kritische Bildung, welche nur auf der Universität erworben werden kann. —

Wenden wir uns nunmehr zu den Folgen, welche die geforderte Zweiteilung für die Methode jedes der beiden unterschiedenen Kurse hat, so müssen wir zunächst auf die Frage gefaßt sein: ob man denn überhaupt für die untere Stufe noch von einer Methode der Erklärung sprechen könne? Scheint es nicht als ob, um jenen unmittelbaren Eindruck hervorzurufen, der Lehrer nichts zu thun habe, als das Gelesene durch sich selbst wirken zu lassen, als ob ihm höchstens bliebe, gelegentliche sachliche oder sprachliche Schwierigkeiten aus dem Wege zu räumen? Wenn dem aber so sein sollte, wäre es dann nicht besser, die Lektüre überhaupt der Privatthätigkeit der Schüler zu überlassen? Denn ohne Frage ist es Zeitvergeudung, die Lehrstunden einfach durch fortlaufendes Lesen auszufüllen, das nur gelegentlich etwa durch eine Bemerkung des Lehrers unterbrochen wird.

Allein der Schluß beruht auf einer falschen Voraussetzung. Es ist ein Irrtum zu glauben, daß der Eindruck einer Dichtung wie der Reflex in einem Spiegel hervorgebracht wird, während die empfangende Seele sich völlig passiv verhält; es ist eine falsche Alternative, daß der Geist des jugendlichen Lesers entweder gar keinen oder den richtigen Eindruck empfängt. Der

Knabe ist nicht gewohnt, einen größeren Zusammenhang gleichzeitig zu übersehen und festzuhalten. Er hält Nebensächliches für das Wesentliche und umgekehrt; er nimmt Identisches für Verschiedenes oder er wirft Verschiedenes zu einem Eindruck zusammen; weder die Zeitfolge noch die ursächliche Verknüpfung einer Handlung faßt er immer richtig. Hieraus folgt nun schon die Aufgabe des Lehrers: er hat einmal darauf hinzuwirken, daß der Schüler das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden lernt, zweitens, daß er die Hauptpunkte richtig verknüpft, den Zusammenhang der Teile, den Fortschritt der Handlung klar vor Augen sieht. Endlich giebt es in jedem Gedichte, in jeder Erzählung einen Hauptpunkt, an welchem die Handlung hängt. Diesen Mittelpunkt, der stets den Schlüssel des Verständnisses bildet, muß der Schüler unter Beihülfe des Lehrers aufsuchen. Die Analyse darf nicht weiter gehen, als es für das Verständnis erforderlich ist; allein auch das anschauliche Verständnis kann nur auf einer klaren Auffassung, nicht auf einem verworrenen Eindruck beruhen. Diese Auffassung zu erzielen ist die Aufgabe des Lehrers.

So wird — um zu einem oben angeführten Beispiel zurückzukehren — die Besprechung von Bertran de Born, abgesehen von den notwendigen sprachlichen und sachlichen Erklärungen, etwa folgenden Gang einzuschlagen haben: Wer spricht zu Anfang, in der Mitte, am Schluß? Der Gegensatz der Stimmung in der ersten und in der zweiten Rede des Königs wird hervorgehoben: aus der ersten spricht Haß und Hohn, aus der zweiten Rührung und Ehrfurcht. Welche Stelle in Bertrans Antwort hat die Umwandlung hervorgebracht? Daß der Dichter einst der Stolz der Königstochter gewesen ist, daß es sein Sehnsuchtslaut war, der ihr Herz verzaubert hat, muß den Vater weicher stimmen und die Versöhnung vorbereiten. Was aber führt diese selbst herbei? Die Schilderung vom Tode des Sohnes: dem Sohne, der sich sterbend vergeblich nach der Verzeihung des Vaters gesehnt hat, kann dieser nicht länger grollen. Die Liebe, die der Sterbende dem Freunde bewahrt hat, muß die Ver-

man den Schülern klar zu machen haben, was ein Troubadour ist, der „mit Schwert und Liedern von Ort zu Ort“ zieht, sonst aber giebt es, abgesehen etwa von den Ortsnamen Montfort, Perigord und Ventadorn, in dem Gedichte nichts, was sich nicht von selber verstände oder für das Verständnis unwesentlich wäre. Daher darf man alle die Fragen, deren Beantwortung z. B. Laas bei der Besprechung dieses Gedichtes aufwirft,[1]) für unwesentlich und untergeordnet erklären. Es wäre ein schlechtes Gedicht, das für die acht Strophen, aus denen es besteht, eines Kommentars von einem halben Dutzend historischer Anmerkungen bedürfte, ohne die „das ganze, volle Verständnis“ des vom Dichter Gewollten gehemmt wäre. Mag man ihnen immerhin mitteilen, wer der König und „sein bester Sohn“ gewesen sind: die Namen Heinrich und Gottfried sind Tertianern leerer Schall, soweit sie nicht aus dem Gedichte Farbe gewinnen. Historische Namen und Daten werden der Geschichtskenntnis und dem Gedächtnis der Schüler zu gute kommen; für das anschauliche Verständnis des Gedichtes sind sie entbehrliche Zuthat und können leicht zum drückenden Ballast werden. — Bespräche man dagegen das angeführte Gedicht in Prima, so würde man im Gegensatz zu dem früheren Verfahren den historischen Stoff so weit geben, wie er irgend in Betracht kommen könnte. Man würde dann zeigen, wie Uhland diesen Stoff vereinfacht hat, wie er z. B. aus dem zweifelhaften Charakter des streitsüchtigen Troubadours alle andern Züge weggelassen hat, bis das Bild von der sieghaften Hoheit eines wahren Dichtergeistes rein und ungetrübt hervortritt; wie die Gestalten des Königs, der Tochter, des Sohnes absichtlich jedes individuellen Zuges entkleidet sind, damit sich in ihnen der Grundgedanke des Gedichtes in ungetrübter Allgemeinheit wiederspiegele: die Majestät des Dichtergeistes, der jede weltliche Größe sich beugt. Man würde ferner zu zeigen haben, wie der Dichter durch Konzentration auf eine

[1]) Der deutsche Unterricht[1] S. 345: Wer war der König? wie heißen seine Kinder? wer war der Herzog? wo war der Vater (beim Tode des Sohnes)? u. s. w.



einzelne Scene, durch einseitige Hervorhebung des Gefühlsvorganges und durch absichtliche Unterdrückung von Namen, Motiven und jedem äußeren Apparat dem Inhalt die rechte Balladenform verliehen hat und wie durch dieses Verfahren das Gedicht zugleich jenes reizvolle Helldunkel der Beleuchtung erhält, welches jeder echten Ballade eigen ist. Es ist klar, wie aus einem solchen Verfahren den Schülern zugleich das Verständnis für die Intentionen des Dichters und für das Wesen der Kunstform erwachsen muß. Es ist freilich auch anderseits klar, daß der unmittelbare Eindruck, die teilnehmende Anschauung des dargestellten Vorganges, welche der Dichter hervorrufen will, auch ohne jene verstandesmäßige Vermittelung in voller Stärke ermöglicht werden kann. Die stufenweise Vertiefung des Verständnisses, welche eine pädagogisch geleitete Lektüre anstrebt, besteht also nicht darin, daß der anfängliche Eindruck auf der höheren Stufe stärker, sondern darin, daß er bewußter wird, daß der Schüler lernt, sich über die empfangenen künstlerischen Eindrücke verstandesmäßig Rechenschaft zu geben.

Auch das anschauliche Verständnis eines Gedichtes kann, wie wir eben gesehen haben, die Kenntnis gewisser historischer Beziehungen fordern, allein dieselbe wird durchschnittlich sehr allgemeiner Art sein, und die Schüler werden sie, wenn die Auswahl der Lektüre richtig getroffen ist, größtenteils bereits mitbringen. Je vollendeter ein Kunstwerk ist, desto geschlossener ist es in sich und desto geringere Voraussetzungen und Ansprüche stellt es daher an die historische Kenntnis seiner Leser. So beruht die mit Recht viel bewunderte Kunst Schillers, Haupt- und Staatsaktionen zu dramatisieren, einzig darauf, daß er die Handlung auf sich selbst stellt, sie von ihrer geschichtlichen Voraussetzung gleichsam loslöst und dem Leser nur das rein Menschliche des Vorgangs zeigt. In der Jungfrau von Orleans z. B. wird der Stoff fast zur Einfachheit des Mythus reduziert. Kein Wort über Entstehung und Dauer des Krieges, über dynastische Verhältnisse, über nationale Gegensätze zwischen Engländern und Franzosen. Wir sehen nichts als ein Volk,

das, von einem erobernden Nachbarstaate widerrechtlich angefallen, um seine Existenz kämpft; der Himmel selbst nimmt für die gute Sache Partei. Man braucht, um Schülern die Handlung des Dramas anschaulich zu machen, kein Wort über die Geschichte der englisch-französischen Kriege zu sprechen (höchstens die Stellung Burgunds fordert eine Erklärung). Thut man es doch, so ist es offenbar weniger der Eindruck des Dichterwerks, welcher gefördert wird, als die historischen Kenntnisse der Schüler, welche sich festigen, indem sie zu lebhaften künstlerischen Eindrücken in Beziehung gesetzt werden. Wollte man hierin zu weit gehen, so würde der Eindruck des Kunstwerks sogar leiden, und es ist daher vor jedem Zuviel ausdrücklich zu warnen. So entschieden hat sich der Dichter von den geschichtlichen Einzelheiten des Stoffes befreit, daß es auch zur Anbahnung des historischen Verständnisses nicht unbedingt erforderlich ist, dieselben zu berücksichtigen. Wohl aber ist es zu diesem Zwecke nötig, auf die ritterlichen und religiösen Ideale des Mittelalters einzugehen, welche den Inhalt dieser Dichtung so wesentlich bestimmen, sowie auf den Versuch der Romantiker, jene Ideale zu neuem Leben zu erwecken[1]). Und wie der Inhalt des Dramas durch die Romantik, so wird die künstlerische Form desselben durch den Klassizismus bestimmt: in dieser Hinsicht erscheint die Tragödie als ein Glied in der Reihe jener gewaltigen Versuche, welche die Verschmelzung Shakespearescher und französisch-klassischer Dramatik zu einer deutschen dramatischen Kunst anbahnen wollten. Schon die Bezeichnung „romantische Tragödie“ macht einen vorläufigen

[1]) Während sich in der Gestalt der Jungfrau die romantische Richtung verkörpert, kommt in Talbot seltsamer Weise eine entgegengesetzte Zeitströmung zum Ausdruck. Die völlige Glaubens- und Furchtlosigkeit, die hier verkörpert erscheint, nimmt die Sprache der Aufklärung, ja, des französischen Materialismus des 18. Jahrhunderts an. So erklärt sich der Zwiespalt zwischen beiden Weltanschauungen in diesem Drama, welchen Bulthaupt (Dramaturgie der Klassiker S. 337 f.) hervorhebt, ohne ihn übrigens zu erklären.

Hinweis auf dieses Verhältnis nötig, zu einem Verständnis desselben soll die Lektüre führen.

Man sieht, daß die historische Auffassung bis nahe an die kritische herangeführt werden kann; dennoch bleibt fast überall eine deutlich sichtbare Grenzlinie bestehen. Hat z. B. die Lektüre in Untersekunda ein anschauliches Verständnis von Goethes Egmont begründet, so wird die Besprechung in Prima die Schillersche Kritik wesentlich mit zu berücksichtigen haben. Man kann dieselbe benutzen, um die Verschiedenheit in Charakter und Veranlagung beider Dichter anschaulich zu machen, und man wird aus dieser wiederum den Gegensatz der Auffassungen ableiten. In Schillers Forderungen tritt das Heroische, in Goethes Gestaltung das menschlich Liebenswürdige, harmonisch Schöne hervor. (Dabei darf auf den entsprechenden Gegensatz in der Auffassung der Tellsage hingewiesen werden.) Etwas ganz anderes aber ist es, in Anknüpfung an diese Kritik den Schüler zu lehren, „ob das Drama der Geschichte folgen muß, was Begriff und Aufgabe eines historischen Dramas sei u. s. w." (Laas a. a. O. S. 305). Es wäre dieses letztere Verfahren, durch welches ein kritisches Verständnis angebahnt würde. — Freilich auch wenn der Unterricht sich auf die historische Auffassung beschränkt, wird sich eine ästhetische Würdigung der besprochenen Werke in den großen Zügen von selbst ergeben.[1]) Denn das Wesentliche und Bedeutungsvolle in der Entwickelung unserer klassischen Litteratur ist es ja eben, daß sie von unvollkommenen Anfängen zu vollendeten Höhen ansteigt. Allein es ist offenbar etwas durchaus Verschiedenes, ob diese sich steigernde Vollendung, die von Götz und den Räubern zu Tasso und Wallenstein führt, dem Schüler im Laufe des Unterrichts vor Augen tritt, oder ob er gelehrt wird an diese größten Meisterwerke selbst den kritischen Maßstab anzulegen. Es ist ferner wahrscheinlich, ja sogar wünschenswert, daß der Jüngling auch noch diesen gegen-

[1]) Dies ist der Polemik Goldscheiders (Offene Fragen: Nachtrag zur „Erklärung Deutscher Schriftwerke", Elberfeld 1893, S. 10) durchaus zuzugeben.



über je nach persönlicher Neigung und Anlage im Stillen Werturteile fällen und Unterschiede machen wird. Allein es ist ganz etwas anderes, hierzu eine mittelbare Anregung zu geben, als die Anleitung wäre, ein kritisches Urteil auszusprechen und zu begründen.[1]) —

Aus dem Bisherigen erhellt nun bereits unmittelbar die praktische Bedeutung, welche der geschilderten Abstufung des Verständnisses innewohnt. In den unteren und mittleren Klassen ist es das anschauliche Verständnis des Gelesenen, was der deutschen Lektüre als naturgemäßes Ziel vorgesteckt ist; in den oberen Klassen bleibt zwar jene erste Stufe immer die Grundlage, welche zuerst gelegt oder wieder gefestigt werden muß, darüber hinaus aber ist es die zweite Stufe, das historische Verständnis, welches der Unterricht anzustreben hat. Die dritte Stufe, das kritische Verständnis, wird zwar von einer Anzahl namhafter Autoritäten als das eigentliche und letzte Ziel des deutschen Unterrichtes angesehen, liegt aber, wie späterhin nachgewiesen werden soll, außerhalb des Bereiches des Gymnasiums.

In der That entspricht die herrschende Praxis ungefähr dem geschilderten Verhältnis. Es ist wirklich die lebendige Anschauung des Gelesenen, welche in den Mittelklassen, es ist das historische Verständnis, welches in den oberen Klassen dem Lehrer der Litteratur mit mehr oder weniger bewußter Klarheit als Ziel vorzuschweben pflegt. Um diese Scheidung mithin zu einem methodischen Prinzip zu erheben und den gesamten Lehrplan danach zu gestalten, ist es nur nötig, sie schärfer zu fassen und konsequenter anzuwenden.

Freilich soll — dies mag manchem Mißverständnis gegenüber ausdrücklich hervorgehoben werden — die Scheidung der drei Stufen des Verständnisses kein schablonenhaftes Schema

[1]) Auch Herm. Grimm spricht einmal grundsätzlich die richtige Unterscheidung aus. (Aus den letzten fünf Jahren. 15 Essays 1890.) Er wünscht, „daß über den thatsächlichen Inhalt ausgewählter Werke unserer großen Schriftsteller ganz eingehend gesprochen würde, deren ästhetische Beurteilung oder gar Verurteilung aber unterbliebe“.



bezeichnen, das die organische Entwickelung in peinliche Fesseln schlüge. Nicht das ist die Meinung, daß der Lehrer auf jeder einzelnen Stufe ängstlich jeden Gesichtspunkt vermeiden müsse, der einer höheren Auffassung angehört: in vielen Fällen wird er dem höheren Gesichtspunkte weder aus dem Wege gehen können noch es wollen. Wohl aber ist es notwendig, daß der Unterricht auf jeder Stufe ein bestimmtes Ziel im Auge hat, welches die Methode bestimmt und dem sich alle übrigen Gesichtspunkte unterordnen; und es ist ferner notwendig, daß diese Ziele jedesmal dem Alter und der Reife der Schüler, im ganzen also einem natürlichen Entwickelungsgang entsprechen, und daß auch das letzte und höchste derselben noch innerhalb der Grenzen bleibt, die dem Gymnasialunterricht nun einmal durch die Natur der Dinge gezogen sind. Und das ist es, was die bisher klargelegte Scheidung leisten kann und soll. —

Bei der bezeichneten Zweiteilung nun springt zunächst die Analogie mit dem Geschichtsunterricht in die Augen. Auch dieser ist ja auf den deutschen Gymnasien durchweg in der Art organisiert, daß — nach einer biographischen Vorbereitung in den untersten Klassen — in den Mittelklassen eine anschauliche Kenntnis der wichtigsten Thatsachen und eine gedächtnismäßige Einprägung der grundlegenden Daten angestrebt wird. Auf dieser Grundlage baut sich dann in den obersten Klassen ein Unterricht auf, der den Schülern, soweit das innerhalb des Gymnasialunterrichts möglich ist, eine Kenntnis des pragmatischen Zusammenhangs und der kulturgeschichtlichen Entwickelung der antiken, deutschen und vaterländischen Geschichte vermitteln soll. Aber auch für die meisten übrigen Fächer suchen die neuen Lehrpläne mit der Abschlußprüfung in Untersekunda einen entscheidenden Abschnitt herbeizuführen, so daß die deutschen Gymnasien thatsächlich, wie die österreichischen auch dem Namen nach, in Unter- und Ober-Gymnasien zerfallen. Wie weit sich diese Einrichtung als Ganzes bewährt hat, darüber ist hier nicht der Ort zu richten. Für das Deutsche ist es jedenfalls aus äußeren nicht minder als aus inneren Gründen geboten, in

Obersekunda eine prinzipielle Vertiefung der Methode vorzunehmen. Für die jungen Leute, die aus Untersekunda mit dem Freiwilligenzeugnis ausscheiden, genügt es durchaus, wenn sie von den Meisterwerken der vaterländischen Litteratur eine anschauliche Kenntnis gewonnen haben. Zu gleicher Zeit ist hiermit auch für die Realschule (höhere Bürgerschule) ein abschließendes Ziel gegeben, das den sonstigen Verhältnissen und Zwecken dieser wichtigen Anstalten genau entsprechen dürfte. Die oberen Gymnasialklassen begründen dann — im Zusammenhang mit dem geschichtlichen Unterricht und der fremdsprachlichen Lektüre — das historische Verständnis; sie geben damit zugleich den Abschluß der vom Gymnasium zu vermittelnden historischen Bildung und die Grundlage für die kritische Bildung, welche nur auf der Universität erworben werden kann. —

Wenden wir uns nunmehr zu den Folgen, welche die geforderte Zweiteilung für die Methode jedes der beiden unterschiedenen Kurse hat, so müssen wir zunächst auf die Frage gefaßt sein: ob man denn überhaupt für die untere Stufe noch von einer Methode der Erklärung sprechen könne? Scheint es nicht als ob, um jenen unmittelbaren Eindruck hervorzurufen, der Lehrer nichts zu thun habe, als das Gelesene durch sich selbst wirken zu lassen, als ob ihm höchstens bliebe, gelegentliche sachliche oder sprachliche Schwierigkeiten aus dem Wege zu räumen? Wenn dem aber so sein sollte, wäre es dann nicht besser, die Lektüre überhaupt der Privatthätigkeit der Schüler zu überlassen? Denn ohne Frage ist es Zeitvergeudung, die Lehrstunden einfach durch fortlaufendes Lesen auszufüllen, das nur gelegentlich etwa durch eine Bemerkung des Lehrers unterbrochen wird.

Allein der Schluß beruht auf einer falschen Voraussetzung. Es ist ein Irrtum zu glauben, daß der Eindruck einer Dichtung wie der Reflex in einem Spiegel hervorgebracht wird, während die empfangende Seele sich völlig passiv verhält; es ist eine falsche Alternative, daß der Geist des jugendlichen Lesers entweder gar keinen oder den richtigen Eindruck empfängt. Der

Knabe ist nicht gewohnt, einen größeren Zusammenhang gleichzeitig zu übersehen und festzuhalten. Er hält Nebensächliches für das Wesentliche und umgekehrt; er nimmt Identisches für Verschiedenes oder er wirft Verschiedenes zu einem Eindruck zusammen; weder die Zeitfolge noch die ursächliche Verknüpfung einer Handlung faßt er immer richtig. Hieraus folgt nun schon die Aufgabe des Lehrers: er hat einmal darauf hinzuwirken, daß der Schüler das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden lernt, zweitens, daß er die Hauptpunkte richtig verknüpft, den Zusammenhang der Teile, den Fortschritt der Handlung klar vor Augen sieht. Endlich giebt es in jedem Gedichte, in jeder Erzählung einen Hauptpunkt, an welchem die Handlung hängt. Diesen Mittelpunkt, der stets den Schlüssel des Verständnisses bildet, muß der Schüler unter Beihülfe des Lehrers aufsuchen. Die Analyse darf nicht weiter gehen, als es für das Verständnis erforderlich ist; allein auch das anschauliche Verständnis kann nur auf einer klaren Auffassung, nicht auf einem verworrenen Eindruck beruhen. Diese Auffassung zu erzielen ist die Aufgabe des Lehrers.

So wird — um zu einem oben angeführten Beispiel zurückzukehren — die Besprechung von Bertran de Born, abgesehen von den notwendigen sprachlichen und sachlichen Erklärungen, etwa folgenden Gang einzuschlagen haben: Wer spricht zu Anfang, in der Mitte, am Schluß? Der Gegensatz der Stimmung in der ersten und in der zweiten Rede des Königs wird hervorgehoben: aus der ersten spricht Haß und Hohn, aus der zweiten Rührung und Ehrfurcht. Welche Stelle in Bertrans Antwort hat die Umwandlung hervorgebracht? Daß der Dichter einst der Stolz der Königstochter gewesen ist, daß es sein Sehnsuchtslaut war, der ihr Herz verzaubert hat, muß den Vater weicher stimmen und die Versöhnung vorbereiten. Was aber führt diese selbst herbei? Die Schilderung vom Tode des Sohnes: dem Sohne, der sich sterbend vergeblich nach der Verzeihung des Vaters gesehnt hat, kann dieser nicht länger grollen. Die Liebe, die der Sterbende dem Freunde bewahrt hat, muß die Ver-

zeihung, die jenen nicht mehr erreichen kann, diesem zuwenden. Wie der sterbende Sohn die Rechte des Freundes statt derer des Vaters ergriffen hatte, so muß der verzeihende Vater die Hand dem überlebenden Freunde an Stelle des Sohnes reichen. Hier also liegt der Wendepunkt des Gedichts. — Man wird einer solchen Besprechung schwerlich zum Vorwurf machen können, daß sie Überflüssiges erörtere oder daß sie durch zersetzende Reflexion den lebendigen Eindruck zerstöre. Nicht um verstandesmäßig zersetzt und zergliedert, sondern gerade um lebendig und anschaulich zu werden, bedarf der Inhalt einer solchen Erörterung, denn es ist einleuchtend, daß die Handlung dem Schüler nicht anschaulich geworden ist, so lange er nur den unbestimmten Eindruck hat: der König wird durch Bertrans Rede gerührt; so lange er nicht deutlich vor Augen sieht, was es ist, das den König umstimmt. Auf der andern Seite aber ist es klar, daß der Leser, welcher den Wendepunkt der Handlung zu bezeichnen weiß, das Gedicht versteht, auch ohne daß er den historischen Hintergrund desselben kennt.

Vergleiche zwischen dem Rohstoffe des Gedichts und der Behandlung durch den Dichter anzustellen, ist, wie bereits bemerkt, auf dieser Stufe verfrüht und nur geeignet, den Knaben in Verwirrung zu setzen. Tertianern den Stoff zu Schillerschen und Uhlandschen Balladen vor oder nach der Lektüre mitzuteilen, wozu die vorhandenen Kommentare vielfach verleiten, kann unmöglich dazu führen, ihnen den Inhalt des Gelesenen anschaulich zu machen. Vielmehr wird dadurch das Interesse des Knaben leicht vom Wesentlichen ab- und auf Nebensächliches hingelenkt. Der charakteristische Unterschied der beiden Stufen ist es eben, daß auf der unteren das Gelesene ausschließlich oder doch fast ausschließlich aus sich selbst zu erklären ist, während auf der höheren die Meisterwerke unserer Litteratur aus ihren historischen Voraussetzungen, aus den Bedingungen ihrer Entstehung, soweit dies möglich ist, begriffen werden sollen.

Auch innerhalb des unteren Kursus ist die erklärende Behandlungsweise noch verschiedener Abstufungen und Steigerungen

fähig; doch sind dieselben nicht eigentlich grundsätzlicher Natur, sondern sie ergeben sich aus dem zunehmenden Lebensalter der Schüler und der entsprechenden allmählichen Vertiefung des Lehrstoffs von selber. Auch die formalen Unterschiede der Gegenstände der Lektüre machen gewisse Verschiedenheiten der Methode von selbst erforderlich. Dieser Art ist z. B. die Verschiedenheit, welche zwischen Ballade und ausgeführterer poetischer Erzählung (auch wohl als Romanze bezeichnet) besteht. In der ersteren ist es nicht schwer, die wesentlichen Punkte der Handlung aufzufinden, da der Ton der Ballade es erfordert, daß aus dem Halbdunkel, das über dem Ganzen liegt, nur eben die Hauptpunkte in hellere Beleuchtung heraustreten; wohl aber sind hier häufig Zwischenglieder zu ergänzen, das Verhältnis der Zeitfolge und der ursächlichen Verknüpfung ergiebt sich nicht immer von selbst und verursacht dem jugendlichen Leser Schwierigkeiten. Es sei hier nur an die Goethesche Ballade vom vertriebenen und zurückkehrenden Grafen erinnert. Umgekehrt ist in der rhetorisierenden Romanze z. B. Schillers zunächst für jeden einzelnen Abschnitt aus der rhetorischen und poetischen Hülle der Kern herauszuschälen, das wesentliche Moment zu finden. Die Verbindung dieser Momente zur fortschreitenden Handlung ergiebt sich dann in den meisten Fällen von selbst oder doch ohne weitere Schwierigkeiten, da der Gang der Erzählung nur selten irgendwie verwickelt ist. Dasselbe gilt für das Epos. Auch hier sind die Momente der fortschreitenden Handlung aus den zahlreichen epischen Retardationen (Schilderungen, Gesprächen, Episoden rc.) herauszuheben, die Verknüpfung derselben zum Fortschritt der Handlung wird dann im allgemeinen wenig Schwierigkeiten bereiten.

Eine Feststellung der Gliederung im großen ist hierdurch bereits unmittelbar gegeben. Die Gliederung nach Beendigung eines längeren Gedichtes oder eines größeren Abschnittes des Epos zusammenfassen und überblicken zu lassen, wird sich gewiß empfehlen und ist für die schriftliche Wiedergabe, die sich häufig an die Lektüre knüpft, geradezu unerläßlich. Doch ist

hier vor jedem Zuviel zu warnen. Der einfache Gang epischer Gedichte wird nicht verständlicher dadurch, daß man einen Dispositionsapparat von Abteilungen und Unterabteilungen, Buchstaben und Zahlen darauf anwendet; vielmehr schafft man durch dieses Verfahren dem Schüler Schwierigkeiten da, wo keine vorhanden sind, und raubt ihm dadurch leicht die Unmittelbarkeit des Genusses. Daß in Bertran de Born zuerst und zuletzt der König, in der Mitte Bertran und zwar zuerst von der Tochter, dann vom Sohne des Königs spricht, wird man im Laufe der Besprechung von den Schülern hervorheben lassen. Ihnen diese Disposition mit a, b, c; α, β anschaulich zu machen, wäre schwerlich von Nutzen. — Etwas weiter wird man in dieser Hinsicht bei der prosaischen Lektüre gehen. Da dieselbe in vielen Fällen der Reproduktion zur Unterlage dient, so ist hierdurch schon zu einer scharfen Grenzbezeichnung der verschiedenen Abschnitte eine Nötigung gegeben. Zudem ist der Gang der Darstellung auch in den historischen Werken keineswegs immer so einfach wie im Epos. Charakteristiken, allgemeine Betrachtungen u. s. w. sind nicht immer leicht zu übersehen, zumal in der rhetorischen Darstellung Schillers. Doch wird man sich auch hier, wenigstens Tertianern gegenüber, auf das Notwendigste beschränken und namentlich mit komplizierten Subordinationsverhältnissen den Knaben nicht ohne Not Schwierigkeiten machen[1]).

In der Untersekunda wird mit dem Beginn der dramatischen Lektüre die Aufgabe des erklärenden Unterrichts komplizierter. Die Voraussetzungen werden mannigfaltiger, die einzelnen Momente lösen sich aus dem verwickelten Gewebe schwerer ab, und die Übersicht über das Ganze ist für den ungeübten Leser leichter getrübt. Dem entsprechend fordert das Verständnis eine schärfer eindringende Analyse, sowie häufigere Rekapitulationen. Hierzu kommt noch ein anderes. Bis jetzt haben die Schüler ganz un-

[1]) Jedenfalls geht Hiecke mit seiner „Probe der Erklärung eines Prosastückes in Tertia" (Der deutsche Unterricht S. 290 ff.) viel zu weit in dem Maße von Übersicht der Komposition, das er Tertianern zumutet.

mittelbar den Eindruck des Gedichtes auf sich wirken lassen; Fragen nach den Absichten des Dichters verstehen Tertianer in der Regel gar nicht. (Auch ein Primaner antwortet nach der Erfahrung des Verf. gelegentlich auf die Frage, warum Goethe die Erzählung von den Greueln des Tantalidenhauses an den Anfang der Iphigenie gestellt habe: „damit Thoas sie kennt.") Nun soll aber von Obersekunda ab die ganze Erklärungsweise auf das Verständnis der Intentionen des Schriftstellers abzielen. Es erscheint daher geboten, daß der Unterricht in der Untersekunda die Schüler allmählich dazu überleite, solche Gesichtspunkte überhaupt zu fassen. Es geschieht dies am besten durch den Hinweis auf gewisse einfache Kompositionsgesetze z. B. Kontrastierung und Steigerung. Daß dieselben nicht zufällig in einem Drama zu Tage treten, wird auch dem Knaben verständlich, und so gewöhnt er sich denn allmählich an die Fragen: „Was hat der Dichter gewollt? Wie hat er es erreicht?" — Fragen, welche die Oberstufe des Unterrichts beherrschen sollen.

Die Methode der Erklärung nun, die hier zum Ziele führt, unterscheidet sich von der der unteren Stufe zunächst darin, daß diese letztere sich wesentlich, ja ausschließlich auf die Erfassung des Einzelnen, sowie des unmittelbar gegebenen, vom Dichter selbst vorgezeichneten Zusammenhangs richtet, während jene höhere Erklärungsart auf ein Verständnis der Lektüre nach allgemeinen Gesichtspunkten hinzuarbeiten hat. In der äußeren Praxis des Unterrichts wird sich dieser Unterschied darin aussprechen, daß in den unteren und mittleren Klassen das Lehrziel im allgemeinen durch zusammenhängende Klassenlektüre und daran angeknüpfte Erklärung erreicht wird, in den oberen Klassen durch Erörterungen und Besprechungen, denen die häusliche Lektüre zur Grundlage und jene allgemeinen Gesichtspunkte zur Richtschnur dienen. Ist auf der unteren Stufe dem Schüler gezeigt, wie er seine deutschen Klassiker zu lesen hat, um eine Anschauung von ihren Werken zu gewinnen, so wird man in den oberen Klassen von einer durchgehenden Erklärung des Einzelnen abstehen können. Man wird ein ausreichendes Verständnis des Ausdrucks wie des Zusammen-

hangs — von vereinzelten Schwierigkeiten abgesehen — bei dem Primaner voraussetzen dürfen. Was in formaler Hinsicht an einer Einzelinterpretation zu lernen und zu üben ist, dazu bietet der Unterricht in den fremden Sprachen so ausgiebig Gelegenheit, daß die deutschen Stunden sich anderen Aufgaben zuwenden dürfen. Sich den Überblick also über den Zusammenhang eines Gedichts zu verschaffen, bildet zunächst die Aufgabe der häuslichen Lektüre des Schülers; bei denjenigen Werken, welche bereits in den Mittelklassen gelesen sind, bedarf es dazu ohnehin nur einer Repetition. In den meisten Fällen genügt es daher, wenn durch ein kurzes Referat der Schüler dargethan wird, daß sie jenen Überblick besitzen. Nur bei solchen Dichtungen, bei denen derselbe entweder durch ihren äußeren Umfang (wie beim Wallenstein) oder durch die psychologische Vertiefung der Vorgänge (wie in der Iphigenie und dem Tasso) oder endlich durch die Fremdartigkeit des Inhalts (wie in der Braut von Messina) erschwert wird, ist ein ausführlicheres Eingehen auf die Einzelheiten der Entwickelung angebracht.

Hat sich der Lehrer der Grundlage versichert, so darf er den weiteren Aufbau beginnen. Komposition, Grundgedanke und Charakteristik der Personen bilden die drei Gesichtspunkte, an denen sich die Besprechung zu halten hat. Der technische Aufbau des Dramas wird erörtert; die Höhepunkte der Handlung werden festgestellt; von der Haupthandlung lernt der Schüler die Episoden sondern. Einige wesentliche Termini der dramatischen Technik (Exposition, Steigerung, Konflikt, Peripetie, Katastrophe) werden ihm dabei mitgeteilt und unmittelbar aus der Anschauung und durch Vergleichung des Gelesenen erläutert, ohne längere ästhetisch-dramaturgische Theorie. Die Gruppierung der Charaktere, an sich auch ein Moment der Komposition, bildet den Übergang zur Charakteristik der einzelnen Gestalten. Was man den Grundgedanken des Dramas zu nennen pflegt, ist das in mehr oder weniger abstrakter Form zusammengefaßte Endergebnis der vorhergehenden Erörterungen. Der Lehrer hat dafür zu sorgen, daß dasselbe im Laufe der Besprechung all-

mählich immer deutlicher und umfassender hervortritt und daß der Schüler auf diese Weise zwar zu einer klaren Bewußtheit über den verstandesmäßigen Gehalt einer Dichtung kommt, vor der irrtümlichen Vorstellung jedoch bewahrt bleibt, als sei der abstrakte Grundgedanke der Ausgangspunkt des Dichters.[1])

---

[1]) Eine eigentümlich einseitige Ausartung der hier entworfenen Methode tritt uns in dem Buche von Unbescheid, Beiträge zur Behandlung der dramatischen Lektüre (Berlin, Weidmann. 2. Aufl. 1891) entgegen. Das Buch hat einen gewissen Einfluß auf die Litteratur des deutschen Unterrichts gewonnen; das zeigt sich in den mancherlei Nachfolgern, die es gefunden hat und unter denen die Arbeit von R. Franz, Der Aufbau der Handlung in den klassischen Dramen (Bielefeld und Leipzig 1892) besonders hervortritt. Unbescheid will dem Lehrer des Deutschen „eine Anregung geben, auf welche Weise die Lektüre klassischer Dramen durch Berücksichtigung der Technik des Dramas nutzbringend gestaltet werden kann." „Die ästhetische Behandlung hat hauptsächlich den Bau des Dramas zu berücksichtigen, d. h. denjenigen Teil der Technik, der gleichsam die Naturgesetze der dramatischen Kunst enthält, nach welchen jedes dramatische Kunstwerk alter und neuer Zeit gebildet ist." (S. 148.) Diese Naturgesetze des Dramas will Unbescheid an den Schillerschen Dramen veranschaulichen; ihre Formulierung entnimmt er Freytags „Technik des Dramas." Das Buch ist für jeden belehrend, der sich über Schillers dramatische Technik orientieren will, und auch der deutsche Lehrer wird manches daraus lernen, einiges sogar unmittelbar für den Unterricht verwerten können. Dennoch ist der pädagogische Wert der Arbeit nur beschränkt. Zunächst ist diese ganze Art der ästhetischen Betrachtung einseitig, und es wäre ein Mißgriff, wenn man der Behandlung aller oder auch nur eines größeren Teils der klassischen Dramen das hier entworfene Schema zu Grunde legen wollte. Man wird bei jedem Drama den Aufbau in den Hauptzügen kennzeichnen, aber nur bei einigen wird man ihn zum Mittelpunkt der Betrachtung machen. Der Unterricht soll methodisch, aber er darf nicht schematisch sein. Was die Schüler an verschiedenen Werken lernen können, ist verschiedenerlei und ganz andere Gesichtspunkte müssen z. B. die Erklärung der Braut von Messina beherrschen, wie die des Don Carlos oder des Egmont. — Auch im Einzelnen kann Us. Neigung zum abstrakten und schematischen Formulieren die künstlerische Anschauung und das ästhetische Verständnis unmöglich fördern. So soll z. B. den Anfang der Besprechung die Feststellung der Idee der Handlung in einer möglichst knappen „Formel" bilden. Allein kann man schon an dem sachlichen Wert solcher Formeln zweifeln, so sind sie für den Schüler ganz gewiß höchstens als Abschluß der Erklärung und

Die zweite Aufgabe des Unterrichts ist es nunmehr, das Verständnis für den historischen Zusammenhang, in welchem die einzelne Dichtung entstanden ist, zu begründen. Dies geschieht zunächst schon unmittelbar durch die Ordnung und Reihenfolge, in welcher gelesen wird. Eine Gruppierung des Lehrstoffs nach formalen Kategorien der Poetik würde für ein ästhetisch-kritisches Verständnis die natürliche Grundlage bilden. Eine solche Anordnung hat z. B. F. Kern in seinem Lehrstoff für Prima (Berlin 1886) durchgeführt; freilich verwahrt er sich ausdrücklich dagegen, daß diese äußere Anlage des Buches für die Gestaltung des Unterrichts maßgebend sein solle. In der That hat eine solche Anordnung schon an sich den erheblichen Nachteil, daß sie Werke an einander reiht, die nur unter formalen, nicht aber nach inhaltlichen Gesichtspunkten zusammengehören und einander eigentlich fremd sind, daß sie dagegen sachlich nah Verwandtes auseinanderreißt. Es führt dies dazu, daß etwa das Nibelungenlied, die Messiade und Hermann und Dorothea in einer Klasse, womöglich in einem Semester gelesen werden, Schillers Tell dagegen und Lessings Minna von Barnhelm ganz anderen Stufen als Goethes vaterländisches Epos zufallen, und Klopstocks Oden vom Messias weit getrennt werden. Um eine historische Auffassung, wie sie hier angestrebt wird, zu begründen, ist jedenfalls eine Anordnung nach historisch-biographischer Folge das Naturgemäße und Gebotene. Aus ihr ergeben sich fast

als kurze Zusammenfassung des Ergebnisses brauchbar, wie übrigens auch Franz mit Recht hervorhebt. Wie die Freytagschen Formulierungen zum Teil ganz äußerlich die Momente der Handlung zusammenfassen, so sind auch Us. Formeln wenig geeignet, in den wirklichen Inhalt der Dichtungen einzuführen. Noch abschreckender tritt die Neigung zum abstrakten Schematisieren in den graphischen Darstellungen hervor, welche zum Teil sogar ziemlich komplizierte Figuren bilden und die Anschauung keineswegs fördern. Mit Recht warnt Unbescheid davor, die Schüler durch ästhetisches Theoretisieren zu dem Irrtum zu veranlassen, „daß der Dichter sich in ein gewisses Regelwerk gleichsam einzuspinnen habe." (S. 148.) Wie ist das aber zu vermeiden, wenn man mit einer Formel anfängt und mit einem Schema schließt?

von selbst die Gesichtspunkte, unter welchen die Entwickelung sich darstellt. In einleitenden Bemerkungen hat der Lehrer das Verständnis derselben vorzubereiten; durch gelegentliche Hinweise und Bemerkungen zu bewirken, daß die Schüler sie während der Lektüre im Auge behalten; durch zusammenfassende Vergleiche endlich an geeigneten Abschnitten und Abschlüssen erhebt er sie zu voller Klarheit[1]).

Welches diese maßgebenden Gesichtspunkte sind, ist bereits zu Anfang dieses Abschnittes angedeutet. Sie sind entweder der litterar- und kulturhistorischen Entwickelung oder biographischen Beziehungen entnommen oder sie berücksichtigen die Geschichte einzelner Dichtungsarten. Allein selten oder niemals werden diese drei Beziehungen zu gleicher Zeit in den Gesichtskreis der Schüler

[1]) Anschaulich und treffend, wenn auch zum Teil ein wenig schematisch, ist diese Art der Erklärung in der geistreichen Schrift von Goldscheider (Die Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen höherer Lehranstalten, Berlin 1889, S. 58) dargestellt: „Durch gleichzeitige Behandlung mehrerer Werke nebeneinander, durch Vergleichung und Gegenüberstellung, durch Zurückgreifen auf Früheres sucht man sich dem Begriff der Geistesgeschichte zu nähern. — Jedes litterarische Kunstwerk wird zugleich als Geschichtsquelle betrachtet, und zwar als die getreueste und zuverlässigste. In diesem geschichtlichen Sinne lesen zu lehren ist vor allem auch Gesichtspunkt unserer Schriftbetrachtung, wenn wir darauf ausgehen, das einzelne Besondere, was uns vorliegt, in immer bedeutendere Zusammenhänge zu reihen. Man erhebt sich von der natürlichen Einheit eines Werkes zu der künstlichen mehrerer Werke, die man gleichzeitig betrachtet und deren Verhältnis durch einen litteraturgeschichtlichen Satz ausgedrückt werden kann. Der Inhalt dieses Satzes bezieht sich entweder auf die Darstellung einer Persönlichkeit oder auf die Entwickelung geistiger Richtungen. Immer halten wir uns die große Stufenfolge gegenwärtig: Griechenland — Rom — Humanismus — Aufklärung.“ Unter der Fülle von Gedanken, die das außergewöhnlich anregende kleine Buch enthält, findet sich viel Wertvolles für die Methode ästhetischer Betrachtung. Für die Unterrichtszwecke selber freilich wird man es, wie übrigens der Verf. selber (Nachtrag S. 9) zugiebt, nur mittelbar und mit wesentlichen Einschränkungen verwerten können, da es ausgesprochenermaßen die höchste Höhe ästhetischer Entfaltung anstrebt und das praktisch Erreichbare grundsätzlich nicht von dem absolut Höchsten scheidet (siehe das. S. 16).



eingeführt werden. Schon die oben (S. 7 ff.) ausgeführten drei Beispiele, welche die Unterschiede der Lehrziele verdeutlichen sollen, geben zugleich eine Anschauung davon, wie bei dem erklärenden Verfahren immer nur einer der Grundzüge, aus denen sich ein umfassendes historisches Verständnis bildet, in den Vordergrund tritt. In der Besprechung der Uhlandschen Ballade war es das Verhältnis der dichterischen Form zu dem historisch überlieferten Stoff, in der Jungfrau der litterargeschichtliche Zusammenhang der Entstehung, in der Egmontkritik die Charakteristik der Persönlichkeit des Dichters wie des Kritikers, welche den Gesichtspunkt für die Besprechung abgab. Sicherlich kann der Lehrer zufrieden sein, wenn er bei einem jeden größeren Dichtwerk, das erörtert wird, auch nur eine dieser Beziehungen dem Schüler zum Verständnis gebracht hat: ja eine Häufung kann den jugendlichen Geist, der allgemeine Gesichtspunkte eben erst fassen lernt, leicht verwirren. Welche dieser Beziehungen jedesmal hervortritt, hängt von der Eigenart des Werkes oder des Dichters ab. Wie die Behandlung der klassischen Epoche des achtzehnten Jahrhunderts in der zweiten Hälfte dieses Buches vorgezeichnet ist, wird man finden, daß bei Lessing die litteraturgeschichtliche Entwickelung, bei Schiller die Charakteristik seines persönlichen Wollens und Wesens, bei Goethe die Kennzeichnung der verschiedenen Kunstformen unter dem Gepräge, das ihnen sein universaler und machtvoller Geist verlieh, ungesucht in den Mittelpunkt der Betrachtungen treten, — natürlich ohne die gesamte Behandlung des einzelnen Dichters ausschließlich zu beherrschen und die übrigen Beziehungen völlig aus derselben zu drängen. Und wie sich die Verteilung dieser Gesichtspunkte hier ungesucht und ohne jede Absicht zu schematisieren ergiebt, so wird sie sich auch in der Praxis leicht und ungezwungen durchführen lassen, wenn es selbstverständlich auch in einzelnen Fällen zweifelhaft oder von äußeren Rücksichten abhängig sein kann, welche jener drei Beziehungen als die maßgebende hervorzuheben ist.

Ein noch wesentlicheres Erfordernis des Unterrichts als die

hier geforderte Einseitigkeit ist eine verständige Beschränkung innerhalb des jedesmal eingeschlagenen Zusammenhangs. Vor jedem Zuviel, vor jeder Überspannung der Methode ist dringend zu warnen. Historisches Verständnis ist es ja auch, was die litterarische Forschung anstrebt, wenn sie die mannigfachen Fäden, welche den Genius mit seiner Zeit und den voraufgehenden Menschenaltern verknüpfen, in möglichster Vollständigkeit darzulegen sucht. Gerade in den letzten Jahrzehnten des Aufschwunges, welchen die litterarhistorische Wissenschaft unter dem Einfluß Scherers und seiner Schule genommen, hat sie sich mit schärfster Klarheit dieses Ziel gesteckt: das einzelne Dichterwerk als ein Produkt aus vielen Faktoren zu betrachten und, indem sie diese Faktoren aufzudecken sucht, zugleich den gesetzmäßigen Zusammenhang darzulegen, welcher die Entwickelung des Genius und den Zusammenhang der dichterischen Produktionen beherrscht. Unter diesem hohen Ziele sollen und müssen die bescheidenen Zwecke des Unterrichts selbstverständlich soweit zurückbleiben, wie das in allen wissenschaftlichen Lehrfächern der Fall ist. Vor allem in einer Hinsicht kann die Eigenart der gegenwärtigen litterarischen Forschung den Lehrer leicht zur Überschreitung der zulässigen Schranken verführen: es ist dies der Zusammenhang der persönlichen Erlebnisse eines Dichters mit den Einzelheiten seiner Werke. Es ist schon in wissenschaftlicher Hinsicht kein unanfechtbarer Satz, und man kann schwerlich behaupten, daß es überall zum Guten geführt hat, wenn Scherer einmal ausspricht: „Man kann in sorgfältiger und besonnener Aufsuchung von Ähnlichkeiten in dem Leben und der Bildung eines Dichters einerseits und in seinen Werken anderseits gar nicht weit genug gehen.“[1]) Für die schulmäßige Erklärung aber kann ein entsprechender Grundsatz leicht von den nachteiligsten Folgen sein (es wird dies späterhin in dem Abschnitt über Goethe weiter ausgeführt werden), und man wird hier gerade im Gegenteil behaupten müssen, daß der Lehrer im Hervorheben solcher

---

[1]) Aufsätze über Goethe S. 128.

biographischen Beziehungen sehr leicht zu weit gehen kann. Weises Maßhalten ist hier vor allem Pflicht. Jede Überladung mit litterarhistorischen und biographischen Einzelheiten fördert nicht, sondern hemmt die Zwecke des Unterrichts. Bleibt doch für diese die richtige Auffassung des einzelnen Werkes immer das Wesentliche, und steht doch auch das Verständnis für den historischen Zusammenhang hier im Dienste dieses Einzelverständnisses. Für die Wissenschaft freilich ist umgekehrt das Verständnis des einzelnen nur ein Mittel zu dem Zwecke, den geschichtlichen Zusammenhang zu gestalten, das allgemeine Gesetz zu finden. Wer sich dieses Unterschiedes klar bewußt bleibt, der wird in Bezug auf Maß und Art des historischen Stoffes, den er den Schülern mitteilt, nicht leicht fehlgreifen.

Unter dieser Beschränkung wird man es richtig verstehen, wenn sich das Endziel des deutschen Lektüreunterrichts in den drei obersten Klassen, nunmehr bestimmter gefaßt, folgendermaßen darstellt: es soll den Schülern ein Einblick eröffnet werden in die Bedeutung und die Hauptzüge der Entwickelung der beiden Blüteperioden deutscher Dichtung, zumal der zweiten, in die Charakterzüge der bedeutendsten Dichter des 18. Jahrhunderts, endlich in die geschichtliche Entwickelung der wichtigsten Kunstformen, welche für die deutsche Poesie in Betracht kommen.[1])

---

[1]) Warum Wilh. Herbst (Die neuhochdeutsche Litteratur auf der obersten Stufe der Gymnasial- und Realschulbildung, Gotha 1879), der einen ähnlichen Unterschied der litterarischen Betrachtungsweisen aufstellt, zwar die biographische Betrachtung in den Mittelpunkt des Unterrichts rückt, die Berücksichtigung „des Zeit- und Kulturzusammenhanges“ jedoch mit einer wahren Ängstlichkeit ausschließt, ist nicht abzusehen. „Daß von einer durchgreifenden Geltendmachung der historischen Grundsätze der Entwickelung und des ursächlichen Zusammenhanges nicht die Rede sein kann“ (S. 14), versteht sich freilich von selbst; weshalb aber „der Kausalzusammenhang nicht einmal zwischen den großen Dichtern selbst hergestellt“ werden darf, weshalb jene Koryphäen wie dii ex machina vor die Schüler treten müssen, warum vollends von der Berührung der Litteratur mit kulturgeschichtlichen Nachbargebieten, wie Staat, Kirche, Kunst, Wissenschaft, von Einflüssen anderer Nationallitteraturen nicht die Rede sein darf, ist durchaus nicht ersichtlich; ja

Aus den bisher erörterten Grundsätzen nun ergiebt sich die Auswahl und Verteilung des Lehrstoffes für die verschiedenen Klassen, und eine Übersicht desselben ist daher an dieser Stelle unerläßlich. Alle Einzelheiten freilich können erst in den besonderen Teilen der Methodik erörtert und gerechtfertigt werden: hier kommt es zunächst nur auf den Gesamtüberblick an.

Die genauere Feststellung der Ziele und Grenzen, wie sie oben angestrebt ist, bezeichnet eine Beschränkung gegenüber dem bisherigen Verfahren, wo es wesentlich dem Ermessen, auch wohl dem Können des Lehrers überlassen blieb, bis zu welcher Höhe der Anschauung er seine Schüler führen wollte. Anderseits ergiebt sich daraus, daß man die Lektüre mancher Werke auf eine frühere Stufe als bisher verlegen kann, wenn man nämlich an der beschränkten Aufgabe, sie zum anschaulichen Verständnis zu bringen, festhält. Gerade eine Anzahl solcher Werke, welche schon dieser Aufgabe Schwierigkeiten darbieten und welche die bisherige Praxis deshalb schwankend teils in die mittleren, teils in die oberen Klassen verlegt hat, wird man mit gutem Gewissen bereits auf der früheren Stufe behandeln dürfen, sofern man nur nicht mehr erstrebt als den Schülern eine verständnisvolle Anschauung des vom Dichter vorgezeichneten Zusammenhanges zu geben. Mit diesen Werken aber wird sich der Unterricht auf der Oberstufe noch einmal beschäftigen müssen. Das in den mittleren Klassen Erreichte dient hier zur Grundlage, auf der weiter gebaut wird. Diese Anordnung bietet unter anderem auch den Vorteil, daß dem Schüler, der aus Untersekunda oder aus der Realschule scheidet, ein größerer Kreis klassischer Dichtungen, darunter

es widerspricht dem Wesen einer „biographischen Methode“ geradezu. Wie kann man von Goethes Jugendgeschichte eine Anschauung geben, ohne die litterarischen Richtungen, welche auf ihn einwirkten oder von ihm ausgingen, historisch zu besprechen? Und doch schreibt der Verfasser das erste auf derselben Seite vor, auf der er das letztere verbietet. Nur vor jedem Zuviel ist zu warnen; dies aber gilt für die biographische Betrachtung nicht minder entschieden als für die kulturhistorische.

gerade solche, zu deren Verständnis er aus eigener Kraft nicht leicht gelangt, doch wenigstens in elementarer Auffassung zugänglich gemacht wird.

Noch ein Zweites ergiebt sich aus dem historischen Prinzip. Selbstverständlich kann es auf eine chronologisch genaue Folge der Lektüre nicht überall ankommen, und selbst die biographische Anordnung in den oberen Klassen braucht nur mit Einschränkungen festgehalten werden. Ob man z. B. in Prima ein Semester Schiller, eines Goethe widmet oder ein Jahr in andrer Weise zwischen beiden verteilt, ist unerheblich. Das Prinzip historischer Zusammengehörigkeit jedoch muß überall und am meisten in den oberen Klassen erkennbar sein; man soll die Schüler nicht in derselben Klasse, in demselben Semester mit völlig Verschiedenartigem beschäftigen. Daß z. B. Walther von der Vogelweide und Wallenstein, oder Julius Cäsar und das Nibelungenlied in derselben Klasse hintereinander gelesen werden, entbehrt jeder Berechtigung. Aber auch die Ordnung nach formalen Kategorien der Poetik führt, wie wir bereits gesehen haben, zu fremdartigen und ungeeigneten Zusammenstellungen.

Schon auf der unteren Stufe, wo der Unterricht sich naturgemäß an ein Lesebuch anschließt, wird man bei der Auswahl der Lesestücke neben den Gesichtspunkten einfacher Zweckmäßigkeit gewisse litterarhistorische Rücksichten nicht außer Augen lassen. Die Dichter der Freiheitskriege müssen bereits in den drei untersten Klassen den Schülern vertraut werden. Auch die meisten der Gedichte Uhlands, welche für die Schule in Betracht kommen, können sehr wohl bis zum Übergang in die Tertia gelesen sein. Einige wenige bleiben übrig, welche diese Klasse zu übernehmen hat. Ebenso werden die Schillerschen Balladen zwischen Quarta und Untertertia verteilt. Die einfacheren lyrisch-didaktischen Gedichte Schillers fallen nach Obertertia. Ausgewählte Prosastücke werden in keiner dieser Klassen fehlen dürfen. Das Hauptpensum der Tertien aber bilden die deutschen, im Realgymnasium daneben die griechischen Volks-

epen, welche (in Übersetzungen natürlich) den Schülern zur Anschauung gebracht werden.[1])

Wie in Tertia das Volksepos, so sollen in Untersekunda einige Haupterzeugnisse der klassischen Dramendichtung zum anschaulichen Verständnis kommen. Daneben wird man die Kenntnis des Volksepos, welche die Schüler sich in Tertia erworben haben, hier lebendig zu erhalten suchen. Gelegenheit dazu bieten — abgesehen von beiläufigen Vergleichen und sonstigen Reminiscenzen — namentlich die Aufsätze. Man wird mithin in jedem der beiden Semester des Jahreskursus ein oder das andere Aufsatzthema dem Volksepos entnehmen.

So darf man denn bei dem angehenden Obersekundaner eine lebendige und anschauliche Kenntnis des Inhalts der deutschen Volksepen voraussetzen. Die ganze Zeit, die bis jetzt auf die Erwerbung einer solchen in Obersekunda verwandt zu werden pflegt, wird erspart, und sie kann den Aufgaben des deutschen Unterrichts und nicht am wenigsten der Kenntnis des Epos selbst in mannigfacher Weise zu gute kommen. Denn erstens darf die statarische Klassenlektüre nunmehr ausschließlich oder doch vornehmlich die Form dieser Dichtungen und zwar die mittelhochdeutsche Originalform ins Auge fassen. Und zweitens wird es jetzt möglich sein, den Schülern von dem Verständnis des Volksepos aus einen Einblick in die Bedeutung

---

[1]) Überflüssig, zum Teil sogar störend, würde auf dieser Stufe eine ausgedehntere Beschäftigung mit der nordischen Sage sein, zu welcher der Wortlaut der preußischen „Lehrpläne und Lehraufgaben" v. J. 1891, S. 14. verleiten könnte. Die gelegentliche Lektüre eines oder der anderen der nordischen Göttersage angehörigen Lesestückes, wie sie hier wohl gemeint ist, kann freilich nichts schaden. Allein etwa Unter-Tertianern eine eingehende Darstellung der nordischen Sigurdsage zu geben, wie das z. B. Muff im vierten Bande seines Lesebuches thut, scheint mir verfehlt und störend. Zunächst mögen sich die Knaben einmal die heimische Gestalt unserer Nibelungen einprägen: es kann sie daran nur hindern, weil es sie verwirren muß, wenn die fremdere nordische Gestaltung der Sage von vornherein dazwischen tritt. Für vergleichende Ausblicke ist, wie sogleich gezeigt werden soll, die Obersekunda der geeignete Ort.



unserer ersten Litteraturblüte sowie in die Hauptzüge der ihr vorangehenden Entwickelung zu eröffnen. Denn das Verständnis der historischen Beziehungen, welche die deutschen Volksepen mit der gleichzeitigen Litteratur einerseits, mit der älteren Sage anderseits verbinden, wird gewiß in höherem Grade erreicht werden können, wenn die Schüler die Kenntnis dieser Epen bereits mitbringen, als wenn sie dieselbe erst gleichzeitig erwerben müssen. — Freilich eine nochmalige und zwar vertiefte Erörterung des Charakters der beiden Epen ist zunächst unerläßlich. Auch hier wird man den Aufsatz zur Hülfe nehmen, und man wird naturgemäß in der Stellung der Themen bereits höhere Ansprüche an Umfang der Kenntnis und Tiefe des Verständnisses stellen dürfen. Dringend wünschenswert und von den preußischen Lehrplänen mit Recht vorgeschrieben ist ferner eine Erörterung der Geschichte des Sagenstoffes, namentlich der nordischen Gestalt derselben, und im Zusammenhang hiermit eine wenn auch nicht allzu eingehende Behandlung der Edda. — Ergänzend tritt dieser Beschäftigung mit dem Volksepos die Bekanntschaft mit der mittelalterlichen Kunstdichtung zur Seite. Wird sich die Klassenlektüre auch auf Walther von der Vogelweide beschränken, so muß der Schüler doch auch von der Entwickelung und den Hauptvertretern des höfischen Epos eine Vorstellung erhalten.

Bei richtiger Beschränkung auf das Charakteristische und Notwendige werden alle diese Aufgaben im Laufe eines Winter-Semesters erfüllt werden können; — vorausgesetzt ist freilich eine genügende wöchentliche Stundenzahl.[1]) Es wird somit von dem Jahreskursus der Obersekunda ein volles Semester erübrigt. Wie dasselbe zu benutzen sei, darüber wird man schwerlich in Verlegenheit geraten. Die größere Hälfte der freigewordenen Zeit nimmt die sprachgeschichtliche Aufgabe in Anspruch, die, wie weiter unten erörtert werden soll, dem deutschen Unterricht auf dieser Stufe zufällt. Der Rest aber sollte, wie dem

[1]) Siehe darüber am Schlusse des Buches.

Verf. nicht zweifelhaft erscheint, verwendet werden, um den Schülern die nächste wichtige Epoche des deutschen Geisteslebens, das Zeitalter der Reformation, in einigen Hauptzügen zu vergegenwärtigen, d. h. also in erster Linie ihnen eine nähere Bekanntschaft mit Luthers Schriften zu vermitteln. Denn, so oft man auch dieses Desiderium aufgestellt hat, so hat sich bis jetzt niemals ein fester Platz für die Lektüre Luthers im deutschen Unterricht finden wollen, und die Folge davon ist, daß die Mehrzahl unserer Gymnasial-Abiturienten niemals eine Zeile von den Originalschriften des gewaltigsten deutschen Schriftstellers gelesen hat, außer den Liedern, die sich etwa, dazu noch sprachlich modernisiert, in ihren Gesangbüchern vorfinden. Es ist eine unerläßliche Aufgabe zum mindesten des protestantischen Gymnasiums, seinen Schülern die Bedeutung des Reformators für deutsche Sprache und Litteratur zur Anschauung zu bringen und damit das Bild, welches sie aus dem Religionsunterricht von Luthers Persönlichkeit und Wirksamkeit gewonnen haben, zu ergänzen.

An Luther schließt sich Hans Sachs. Auch von dieser charakteristischen Gestalt unserer Litteraturgeschichte sollen die Schüler eine anschauliche Vorstellung aus eigener Lektüre erhalten. Im Anschluß an dieselbe wird man nicht versäumen, Goethes Gedicht „Hans Sachsens poetische Sendung“ in der Klasse durchzusprechen.

Man hat nunmehr den Vorteil, den ganzen zweijährigen Primanerkursus für die klassische Periode der deutschen Litteratur übrig zu behalten. Begonnen wird mit einer gedrängten Übersicht über die litterarhistorische Entwickelung von Opitz bis Gottsched. Dieselbe dient als Einleitung zu der Lektüre Klopstocks, welcher einige Wochen — aber nicht mehr — zu widmen sind. Denn die historische Bedeutung dieses ersten Vertreters der klassischen Epoche erfordert es, daß die Primaner von seinem Wesen und Wirken eine Anschauung gewinnen. Als Neubegründer des deutschen Epos, als Schöpfer der reflektierenden Lyrik muß er ihnen entgegentreten. Einer eingehenden, länger fortgesetzten Beschäftigung jedoch bedarf es nicht: ein bloßer Name

soll Klopstock den Schülern nicht bleiben, allein ein Lebender kann er ihnen ebenso wenig wieder werden, wie er es uns ist. —

Neben Epos und Lyrik tritt als drittes wesentliches Element die dramatische Poesie. Die Entstehung des deutschen klassischen Dramas nun knüpft so eng an Shakespeare an, daß ein Verständnis derselben ohne Kenntnis des englischen Dichters nicht möglich ist und daß schon hierdurch eine eingehende Berücksichtigung desselben unerläßlich wird, ganz abgesehen von der Bedeutung, die der machtvollste der neueren Dramatiker für das geistige Leben der Gegenwart noch immer hat. Der gewonnene Rest des ersten Primaner-Semesters wird daher am besten Shakespeare gewidmet. Auch für ihn hat sich wie für Luther ein fester Platz bisher nicht finden wollen, auch er ist infolgedessen im Unterricht entweder gar nicht oder doch nur in einem Maße berücksichtigt worden, das seiner Bedeutung für deutsche Dichtkunst und deutsches Geistesleben nicht annähernd entspricht. Da nun aber, trotzdem er durch die Schlegel-Tiecksche Übersetzung fast einer der unsern geworden ist, sein Verständnis uns wie unsern Schülern mehr Schwierigkeiten bereitet als das unserer deutschen Klassiker, so ist es für das humanistische Gymnasium um so dringlicher geboten, dem Schüler dies Verständnis anzubahnen. Am geeignetsten erscheinen für diesen Zweck Julius Cäsar und Macbeth. Zur Privatlektüre einiger Königsdramen (etwa Richard II., Heinrich IV., Richard III.) muß der Unterricht anregen. In den Realanstalten vermittelt der englische Unterricht den Schülern die Kenntnis Shakespeares; dafür hat hier der deutsche Unterricht die Behandlung des antiken Dramas ganz zu übernehmen, welche auf den humanistischen Gymnasien zum größten Teil den griechischen Stunden zufällt.

Ist den Schülern Shakespeare zugänglich gemacht, lernen sie anderseits in den französischen Stunden ein und das andere Drama Corneille's und Racine's aus eigener Lektüre kennen, so ist ihnen hiermit ein Verständnis für den Gegensatz angebahnt, den Lessing vorfand und durch Kritik und eigenes Schaffen zu

Gunsten einer neuen, nationalen und doch auf die Gesetze des wahren Klassizismus gegründeten Kunst zu überwinden suchte. Ihm ist das zweite Primaner-Semester zu widmen. Seine litterarhistorische Stellung, besonders die Bedeutung seiner Dramen erfordern eine verhältnismäßig gründliche Erörterung, die, Hand in Hand mit einer entsprechenden Privatlektüre, etwa die Hälfte eines Quartals in Anspruch nehmen möchte. Der übrige Teil des Semesters wird durch Lektüre und Besprechung ausgewählter Stücke aus der Dramaturgie sowie aus dem Laokoon ausgefüllt.

Nicht minder als Klopstock und Lessing verdienen Winckelmann und Herder den Namen der Begründer des deutschen Klassizismus. Winckelmann schuf diejenige Auffassung der Antike, welche für unsere Klassiker maßgebend geblieben ist und in Werken wie Goethes Iphigenie und Schillers Ideal und Leben ihren höchsten Ausdruck gefunden hat. Herder ergänzte das antik-klassische Element durch das Verständnis für Geschichte und Volkstum, welches er in die deutsche Litteratur eingeführt hat; und wie wir in Klopstocks Oden den Beginn der reflektierenden Lyrik vor uns haben, so sehen wir in den Stimmen der Völker die Quelle, aus der die reine Gefühlslyrik, das Lied, neues Leben geschöpft hat. Trotz der Bedeutung aber, welche beiden Bahnbrechern für die Genesis unserer zweiten Litteraturblüte zukommt, wird der deutsche Unterricht kaum im stande sein, ihnen eine selbständige Berücksichtigung einzuräumen.[1]) Unerörtert dürfen sie selbstverständlich nicht bleiben: die Besprechung Winckelmanns schließt sich naturgemäß an die Lektüre des Laokoon, die Herders an Goethe an. Als Privatlektüre wird man die Stimmen der Völker, wenn es die Zeit erlaubt, auch die Ideen zur Geschichte der Menschheit den Schülern in die Hand geben.

Oberprima bleibt auf diese Weise ganz und gar für Schiller und Goethe frei, ein Vorteil, den jeder würdigen wird,

[1]) Was der Verf. in Bezug auf Herder früher für möglich hielt und (Zeitschr. f. d. Gymn. Bd. XXXIX S. 545) empfohlen hatte.

der es erfahren hat, wie wenig von dem unschätzbaren Bildungsstoff, der hier zu heben ist, der heutigen Jugend zu gute kommt, wie wenig davon selbst ein tüchtiger Lehrer des Deutschen einfach aus Mangel an Zeit seinen Schülern geben und zugänglich machen kann. Dringendes Erfordernis neben einer kurzen Darstellung des Bildungsganges beider Dichter ist eine eingehendere Erörterung aller derjenigen von ihren Werken, die nicht über das Verständnis von Schülern hinausgehen oder sonst aus sachlichen Rücksichten von der Schule auszuschließen sind. Ausgeschlossen bleiben mithin hauptsächlich Goethes Romane und Faust sowie Schillers Jugenddramen, welche letzteren nur historisch zu berücksichtigen sind. Besonders dagegen wird der Gewinn an Zeit der Beschäftigung mit den lyrisch-didaktischen Dichtungen der beiden Klassiker zu gute kommen, die bis jetzt nicht überall ihrer Bedeutung und ihrem Werte gemäß berücksichtigt werden.[1]) Denn wie diese Dichtungen in gewisser Hinsicht den Höhepunkt unserer klassischen Litteratur bilden, so bietet anderseits ihr Verständnis auch dem Schüler Schwierigkeiten, die er allein nicht bewältigen kann, die zu überwinden jedoch, wenn irgend etwas anderes, der Mühe lohnt, die Lehrer und Schüler vereint darauf verwenden.

Im Verlaufe dieser Übersicht ist bereits zu Tage getreten, welche Stellung der Unterricht zu den Hilfswissenschaften der Lektüre: Litteraturgeschichte, Poetik und Metrik einzunehmen hat.

Was die Litteraturgeschichte betrifft, so ist es bekannt, daß man dieser Disziplin früher einen ausgedehnten Teil der deutschen Stunden einzuräumen pflegte, ja daß sie vielfach geradezu als der Hauptbestandteil des Unterrichts betrachtet wurde. Auf den württembergischen Anstalten ist ihr auch jetzt noch eine selbständige Stellung und verhältnismäßig viel Zeit zugewiesen.

[1]) Vgl. das bei F. Kern, Zur Methodik des deutschen Unterrichts S. 49 hierüber Abgehandelte.

Der Verfasser hat Gelegenheit gehabt, auf einigen Stuttgarter Gymnasien solchen Stunden beizuwohnen; es wurde Goethes Jugend in zusammenhängenden, eingehenden und ziemlich hochgegriffenen Vorträgen behandelt. Die Vortragsweise der Lehrer war teilweise geradezu glänzend. Aber die Schüler erhielten beispielsweise eine ausführliche Analyse des Clavigo, ohne daß sie das Drama gelesen hatten oder daß auch nur eine direkte Anregung des Lehrers erfolgte, es zu lesen. Auf die Frage nach Goethes Schuld oder Unschuld Friederike gegenüber wurde wiederholt eingegangen, und die Schüler schrieben getreulich den etwas heiklen Satz in ihre Hefte, daß Goethe „die Pflicht hatte, seine Individualität unverkümmert zu entwickeln". — In den meisten deutschen Ländern hat eine durchaus berechtigte Reaktion gegen solche Mißgriffe nun schon seit längerer Zeit die Litteraturgeschichte als selbständigen Lehrgegenstand ganz aus dem Unterricht verbannt. Zweifellos kann die eigene Lektüre nie und nirgends durch litterarhistorische Vorträge ersetzt werden, mögen dieselben auch mit noch so viel „Proben" ausgestattet sein. Für diejenigen Perioden und Werke, die der eigenen Lektüre des Schülers zugänglich sind, bedarf es offenbar überhaupt keiner eigentlichen Litteraturgeschichte: das litterargeschichtliche Wissen soll hier durch das historische Verständnis ersetzt werden, und was dieses Ziel an historischen Kenntnissen erfordert, wird man den Schülern in Einleitungen und Rückblicken bei der Lektüre selbst mitteilen. Was aber die Perioden der Vorentwickelung und des Niederganges betrifft, die außerhalb der klassischen Epochen liegen und sich dem unmittelbaren Studium der Schüler entziehen, so wäre selbstverständlich ein ausgedehntes Memorieren von Namen und Zahlen oder gar von fertigen ästhetischen Urteilen eine völlig zwecklose Quälerei. Dennoch ist es anderseits eine Einseitigkeit, die nicht ohne nachteilige Folgen bleiben kann, wenn man die Schüler über die Hauptzüge und -Namen solcher Entwickelungsperioden völlig in Unkenntnis läßt, nur um das Prinzip, „daß man in der Litteraturstunde nicht über den Anschauungskreis der Schüler und die diesen erreichbare Quellen-

kunde hinausgehen dürfe“ [1]), in aller Strenge durchzuführen. Die Namen Opitz und Gottsched zu kennen, zu wissen, was diese Männer gewollt und bedeutet haben, gehört allerdings zu derjenigen allgemeinen Bildung, die man von dem Abiturienten, von den Studenten aller Fakultäten verlangen darf. Noch deutlicher tritt das gegenüber der mittelalterlichen Litteratur hervor, von der ja nur ein geringer Teil den Schülern unmittelbar zur Anschauung kommen kann. Die ganze höfische Epik z. B. bleibt ihnen der herrschenden Praxis nach fern und muß es bleiben, so lange nicht dem deutschen Unterricht der Obersekunda eine größere Stundenzahl zugeteilt werden kann. Und doch wird man den Schüler nicht im Unklaren darüber lassen wollen, wer Wolfram und Hartman waren und was sie gedichtet haben.

Wenn wir uns also im allgemeinen der herrschenden Anschauung anschließen und der Litteraturgeschichte im deutschen Unterricht keinen ausgedehnteren Platz einräumen, so müssen wir doch eine doppelte Ausnahme feststellen. Es muß den Schülern einmal eine Übersicht über die Gesamtentwickelung der mittelalterlichen Litteratur und über die Hauptvertreter der höfischen Epik gegeben werden, und sie müssen zweitens einen Überblick über die Entwickelung von Opitz bis auf Klopstock erhalten. Eines ausführlichen Eingehens bedarf es nicht; verhältnismäßig am ausführlichsten wird man noch die Epiker der Blütezeit behandeln: hier sind Mitteilungen von Proben durchaus erforderlich. Der ersten der beiden Darstellungsreihen wird man 15—20 Stunden, der zweiten weniger, etwa 8—10, widmen. Die mittelalterliche Litteratur wird man vor der Lektüre des Volksepos und Walthers, also in Obersekunda durchnehmen; die Geschichte des 17. Jahrhunderts bildet ebenso naturgemäß die Einleitung zu der zweiten Litteraturblüte, also zunächst zur Lektüre Klopstocks in Prima. —

Noch entschiedener untergeordnet den Zwecken der Lektüre sind Metrik und Poetik. Zu einer selbständigen systematischen

---

[1]) Herbst a. a. O. S. 10.

Erörterung dieser Disziplinen hat man nirgends Anlaß. Für die Metrik kommt es in erster Linie darauf an, daß dem Schüler die Verschiedenheit des germanischen accentuierenden Prinzips und des klassischen quantitierenden klar wird, sowie der Unterschied zwischen der altgermanischen und mittelhochdeutschen epischen Metrik, und den entwickelteren mittel- und neuhochdeutschen Formen, welche regelmäßigen Wechsel von Hebungen und Senkungen verlangen; sodann wird man den metrischen Verfall, der sich im Knittelvers der Meistersinger zeigt, sowie die Bedeutung des Opitzschen Gesetzes zur Anschauung bringen. Alles dies wird naturgemäß in Obersekunda bei der Lektüre erörtert. Im übrigen bedürfen diejenigen Versmaße, welche der Antike entlehnt oder nachgebildet sind, keiner eingehenden Erörterung in den deutschen Stunden, hat doch hier der lateinische und griechische Unterricht überall vorgearbeitet. Es ist eine sonderbare Verirrung, die sich hier und da noch in der Praxis findet, wenn man den Primaner eingehend mit der Analyse Klopstockscher Odenschemata beschäftigt. Nur die wichtigsten modernen Formen — wie die moderne Nibelungenstrophe im Unterschied von der mittelhochdeutschen, die Stanze, das Sonett u. s. w. — werden bei Gelegenheit der Lektüre analysiert. Ebenso werden die wichtigsten Einteilungen und Bestimmungen der Poetik bei der Lektüre eingeprägt und gelegentlich wiederholt; systematische Zusammenfassungen mit Einteilungen und Unterabteilungen sind hier noch wertloser als sie in den meisten anderen Schuldisziplinen sind. Sie bilden wesentlich eine logische Übung, aber nicht ein Mittel zur Bildung des ästhetischen Sinnes, des künstlerischen Verständnisses.[1]) Sehr treffend bestimmen die preußischen Lehrpläne vom Jahre 1882 das Verhältnis, wenn es daselbst (Erläuterung zu 2, c) heißt: „Der Lehrer muß hierüber ein begründetes, systematisch zusammenhängendes Wissen besitzen; der Schüler hat sich zwar ein nicht geringes Maß von Kenntnissen anzueignen, aber aus-

[1]) Wie das J. Knieschek in seinem Programm, Reichenbach i. B. 1891, scharf und klar ausgeführt hat.

schließlich so, daß die betreffenden Belehrungen zunächst der vollständigen Auffassung der Lektüre dienen und allmählich in den durch die Natur der Sache selbst gegebenen Zusammenhang gebracht werden."

Vergegenwärtigen wir uns nunmehr das Verhältnis, in welchem die bisherigen Anschauungen über Ziel und Methoden des deutschen Unterrichts zu den hier verteidigten Grundsätzen stehen.

Absehen dürfen wir dabei von denjenigen Stimmen, nach welchen die Beschäftigung mit der Litteratur der eigenen Muttersprache, wenigstens der neuhochdeutschen, überhaupt keine Aufgabe für die Schule sein soll. Diese Ansicht, welche von Schulmännern wohl garnicht, außerhalb der Fachkreise aber — es sei hier beispielsweise an K. Hillebrand[1]) erinnert — von sehr verschiedenen Standpunkten aus verfochten wird, ist, soweit sie einer Widerlegung bedarf, im ausreichendsten Maße von Laas widerlegt worden, dessen Argumentation in der schwerlich zu beantwortenden Frage gipfelt: „Wozu ist die Schule eigentlich, wenn sie die Entwickelung der wesentlichsten Züge einer gesunden allgemeinen Bildung dem Zufall späterer Selbstbildung anheimgiebt?" Bleiben wir also innerhalb der Anschauungen, welche die Notwendigkeit des deutschen Litteraturunterrichts anerkennen, so treten uns hier zwei wesentlich verschiedene Ansichten entgegen. Nach der ersten derselben soll „die Aufgabe der Schule für die neuere deutsche Litteratur weit mehr in der Überlieferung als in der Erklärung bestehen". „Die ästhetisch zergliedernde und kommentierende Methode taugt nichts," so heißt es bei R. v. Raumer, einem der vornehmsten Vertreter dieser Anschauung[2]). „Hier ist nicht der Ort, das zu thun, was ohnehin

---

[1]) Halbbildung und Gymnasialreform, Deutsche Rundschau 1879.

[2]) Der Unterricht im Deutschen (in K. v. Raumers Geschichte der Pädagogik III S. 90f., besonders S. 225-230). Neben ihm ist Phil. Wackernagel (Vom Unterricht in der Muttersprache, 4. Teil des deutschen Lesebuches, Stuttgart 1845), nach ihm Schrader (Erziehungs- und Unterrichtslehre[3] S. 444 ff.) als Hauptvertreter der synthetischen Richtung zu nennen.

in fast allen Unterrichtsstunden geschieht, nämlich Verstandes-übungen mit den Schülern vorzunehmen." Dagegen legt Raumer einen hohen Wert auf den Eindruck der vorgelesenen Dichtung und will solche Vorlesungen zum Rang einer künstlerischen Leistung des Lehrers erheben. „Aufrichtig gesagt bin ich der Meinung, daß diese Dichtungen ihre großen und wesentlichen Bestimmungen erfüllen, auch ohne daß man ein Wort an ihnen erklärt. Empfängliche Schüler werden nach vollendeter Vorlesung still und schweigsam nach Hause gehen, erfüllt von den großen Gestalten und mächtigen Geschicken. Gegen diesen Eindruck gehalten aber sind vereinzelte Dunkelheiten, über die sie sich keine Rechenschaft geben können, völlig untergeordnet."

Man hat der hier bezeichneten Unterrichtsart den Namen der synthetischen Methode gegeben, um sie so von der analytischen zu scheiden, gegen die sich die angeführten Worte wenden. Aber man hat ihr dadurch doch wohl zu viel Ehre erwiesen. Ohne voraufgegangene Analysis giebt es keine Synthesis: dieser Satz gilt von der pädagogischen gerade so gut wie von jeder wissen-schaftlichen Thätigkeit. Den Schülern künstlerischen Genuß zu verschaffen, wenn derselbe durch keine Art von geistiger An-strengung erkauft werden soll, kann nicht Aufgabe der Schule sein. Wenn es aber auf geistigem Gebiet noch mehr als auf dem körperlicher Übungen eine Wahrheit ist, daß Genuß und Anstrengung keine Gegensätze sind, so wird sich die Notwendig-keit schwer begreiflich machen lassen, warum die Schüler sich beim Aufnehmen der klassischen Litteraturwerke völlig passiv verhalten sollen, warum der Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schülern, der doch in jedem anderen Zweige des Unterrichts als das wesentliche Element betrachtet wird, hier aufgehoben werden müßte. Daß schon die äußerliche Notwendigkeit, die Aufmerk-samkeit der Schüler zu kontrollieren, dem geschilderten Verfahren entgegensteht, hebt Laas mit Recht hervor.

Dennoch wird man auch hier einen berechtigten Kern von den übertreibenden Ausführungen sondern können. Was Raumer und die übrigen Synthetiker erstreben, ist offenbar

nicht eine verstandesmäßige Auffassung, nicht begriffliche Klarheit, sondern lebendige, gefühlsmäßige Anschauung des vom Dichter Geschaffenen; und in der That, ein solches anschauendes Mitfühlen ist es ja, was sich uns als nächstes und wesentlichstes Ziel jedes künstlerischen Schaffens und dementsprechend als die erste und grundlegende Stufe des Verständnisses dargestellt hat. Wenn daher diese Pädagogen die Einpflanzung eines anschaulichen Eindrucks als erstes und wesentlichstes Ziel der Lektüre hinstellen, so wird man ihnen darin beipflichten. Auch das wird man ihnen zugeben, daß durch alles verfrühte Abstrahieren und Schematisieren dieser Eindruck geschwächt und getrübt werden würde. Allein es giebt eine große Anzahl von Dichtungen, welche, nicht um vom Schüler verständnismäßig zersetzt und zergliedert, sondern gerade um ihm lebendig und anschaulich zu werden, der erläuternden Beihülfe, der methodischen Thätigkeit des Lehrers bedürfen. Unsere großen Dichter haben nicht geschrieben, um die Jugend zu bilden. Wollen wir einen Teil ihrer Werke dennoch diesem Zwecke dienstbar machen, so bedarf es einer Vermittlung für den jugendlichen Leser, und diese vermittelnde Thätigkeit eben hat der deutsche Unterricht zu übernehmen.

Und daneben erhebt sich ein zweiter Einwand. Das lebendige anschauliche Verständnis unserer klassischen Dichtungen ist das erste Ziel des Lektüre-Unterrichts; hieraus aber folgt noch nicht, daß es auch das letzte Ziel desselben bleiben müßte, daß es nicht möglich wäre, den Schüler zu einer höheren, weil bewußteren Stufe des Verständnisses zu leiten, ohne daß die verstandesmäßige Klarheit die Empfänglichkeit des Gefühls zerstören müßte. Kann man das erste Ziel schon in den Mittelklassen bis zu einem gewissen Maße erreichen, so ist nicht abzusehen, warum man dem Unterricht der oberen Klassen nicht ein weiteres Ziel setzen soll. Die charakteristische Einseitigkeit der Synthetiker ist es, daß sie den Unterricht auf die Aufgaben der ersten Stufe einschränken. „Die Erklärung soll nicht weitergehen, als es das vorliegende Schriftwerk erfordert. Das Ziel ist die verständnisvolle

und bildende Anschauung dieses Werkes selbst", sagt Schrader (S. 454) und er schließt hieraus ganz folgerichtig (S. 456): „Somit darf hier nicht eine Folge Schillerscher und Goethescher Dramen gelesen werden, etwa um die Eigenart und Schönheit beider Dichter besonders reichlich zu veranschaulichen. Vielmehr sind nur einzelne derselben nach den früher angegebenen Gesichtspunkten auszuwählen." —

Die weiteren Ziele des Unterrichts nun, das Bedürfnis der oberen Klassen, faßt von vornherein die Richtung ins Auge, welche man als analytische der soeben besprochenen synthetischen gegenüber zu stellen pflegt, und deren Hauptvertreter zuerst Hiecke, dann Laas gewesen sind. Diese Richtung geht auf ein kraftvolles Durchdringen und Durcharbeiten des gegebenen Stoffes aus. Zwar will sie keineswegs den Gegenstand der Lektüre nur als Übungsstoff für logische und abstrahierende Thätigkeit benutzt wissen, wohl aber sollen lebendige Anschauung und verstandesmäßiges Durchdringen Hand in Hand gehen. „Es ist ein Irrtum", sagt Laas[1]), „schwer übersichtliche Anschauungs- und Gedankenkomplexe sofort in ihrer Totalität hinzustellen, ohne vorangegangene Analysis; so wie es ein Mißgriff ist, Analysen zu unternehmen, bei denen nicht das einzige Ziel die verständnisvolle Erfassung des Ganzen ist." Und eine Hieckesche Wendung aufnehmend: „In höherem Sinne lesen zu lehren, ist Aufgabe der Schule."

Die Aufgabe des deutschen Unterrichts ist hier mit einer so überzeugenden Klarheit und Schärfe ausgesprochen, daß die synthetische Methode in ihrer Einseitigkeit unmittelbar verurteilt erscheint. Auch unsere Darlegungen und Erörterungen beruhen durchaus auf dem hier aufgestellten Grundsatz. Sie setzen ein

---

[1]) Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. Ein kritisch-organisatorischer Versuch, Berlin 1872 (2. Auflage besorgt von J. Imelmann 1886). Alle in diesem Abschnitt folgenden Citate aus Laas ohne Nennung eines Buches beziehen sich auf dies Werk und zwar auf die erste Auflage desselben.

gewisses Maß von analytischem Eindringen auf jeder Stufe des Unterrichts als notwendiges Erfordernis voraus.

Was nun die Ausführung der aufgestellten Grundsätze bei Hiecke und Laas betrifft, so ist es allgemein anerkannt, welche Fülle von Anregungen die Gymnasialpädagogik überhaupt und insbesondere der deutsche Unterricht den Arbeiten dieser Männer verdankt. Hervorgewachsen aus einer gründlichen und lebendigen Kenntnis der deutschen Litteratur und zugleich aus einer geist- und kraftvollen Erfassung des pädagogischen Berufes, bieten diese Arbeiten auf jeder Seite Belehrung und Anregung für den, der sich in sie vertieft. Gemeinsam ist beiden, daß sie aus einer reichen Fülle von Gesichtspunkten schöpfen; doch geht Hieckes Reichtum mehr aus einem poetischen Mit- und Nachempfinden des vom Dichter Gewollten und Geschaffenen hervor[1]); bei Laas beruht er mehr auf dialektischer Schärfe und logischer Kraft der Auffassung. Das geschichtliche Verdienst Hieckes ist es, zuerst die Lektüre der deutschen Klassiker in den Mittelpunkt des deutschen Unterrichts gerückt und diesem dadurch die Richtung gewiesen zu haben, die — bei aller Einschränkung im einzelnen — die maßgebende bleiben muß. Laas' Arbeiten haben einen sehr ausgebreiteten, fast herrschenden Einfluß auf den deutschen Unterricht geübt; und dieser Einfluß ist früheren Zuständen gegenüber ein überwiegend heilsamer gewesen, wenn man auch zugeben muß, daß er die Anschauungen über unseren Gegenstand im allgemeinen mehr bereichert als geklärt hat. Das oft gezollte Lob bedarf der Erneuerung nicht, vielmehr gilt es hier die Einwendungen zu erheben, welche die Ziele und Bestrebungen beider Pädagogen herausfordern. Denn der Einschränkung bedürfen die Grundsätze beider in der That. Wie sie selbst aus ungewöhnlicher Leistungskraft hervorgegangen sind, so stellen sie übermäßige Ansprüche an Lehrer und Schüler, Ansprüche, die bei den ersteren nur ausnahmsweise, bei den letzteren

[1]) Man beachte seine feinsinnigen Bemerkungen über Kunst und Kunstverständnis überhaupt (z. B. S. 148 A. 150).



niemals Aussicht auf Realisierung hätten. Sodann ist es schwerlich zu bestreiten, daß die analytische Methode bei beiden übertrieben erscheint. Man hat Hiecke nicht mit Unrecht vorgeworfen, daß er die Lektüre nicht zerlege, sondern seziere und zersetze, und es ist wohl unfraglich, daß die verstandesmäßige Durcharbeitung dichterischer Werke, wenn sie in dem hier geforderten Umfang von Schülern überhaupt geleistet werden könnte, eine einseitig auf die Spitze getriebene Verstandesbildung zur Folge haben müßte, durch die alle unmittelbare Empfänglichkeit in den jungen Seelen zerstört oder doch geschwächt würde, — gewiß sehr gegen den Sinn der beiden trefflichen Männer, namentlich Hieckes, aus dessen Buch doch eine so warme Empfindung für dichterische Schönheit spricht.

Hiecke gegenüber suchte Laas selber bereits die übermäßigen Ziele und Ansprüche der analytischen Richtung einzudämmen[1]): „Man kann sich des Gefühls nicht erwehren, daß hier des Guten zu viel gethan ist. Vielfach wird man auf einfachere Weise zum Ziel kommen.“ (S. 98 f., 105.) Diese Bemerkung ist unzweifelhaft richtig, und dennoch ist Laas in denselben Fehler verfallen, den er seinem Vorgänger vorwirft. Wollen wir nun der Ursache dieser eigenen Erscheinung nachforschen, so wird es eines genaueren Eingehens auf die methodischen Grundsätze beider Pädagogen bedürfen.

„Die wahre und vollständig abschließende Erklärung“, sagt Hiecke[2]), „ist auf ein Doppeltes gerichtet: Erstens auf den Nachweis des Poetischen der Formgebung — dies Wort im weitesten Sinne genommen, wo es also alle poetischen Mittel vom Metrum, Reim und Ausdruck an bis zur Komposition, Gruppierung der einzelnen Partien u. s. f. begreift, auch die Wahl der Charaktere noch mit eingeschlossen —, zweitens auf die Echtheit und

---

[1]) Wie bereits Hiecke seinerseits S. 179 einem „geistvollen“ Vorgänger, Schaller, den Vorwurf macht, „seine Forderungen zu hoch gespannt“ zu haben.

[2]) Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch, Leipzig 1882, S. 148 f.

Wahrheit des Pathos und Ethos, auf die Festigkeit gleichsam und Tragbarkeit der idealen Grundlage, auf welcher der Dichter sein Gebäude aufführt. Diese zweite Aufgabe ist eine mehr philosophische, die erstere aber die eigentlich ästhetische im engeren Sinne.“ Nun ist allerdings den Schülern auch die Aussicht in die höchste Art der Kunstbetrachtung, welche eben jene beiden Momente in sich vereinigt, zu eröffnen, „indessen ist es doch vorzugsweise die ästhetische Seite der Auffassung, welche für die Behandlung in der Schule ins Auge zu fassen ist. Für die praktischen Erzeugnisse macht die ästhetische Auffassung die Hauptsache aus, die denn auch von früh an methodisch ausgebildet sein will.“ (S. 132.)

Die Art, wie diese Ausbildung „von früh an“ praktisch vor sich gehen soll, wird S. 150 ff. ausführlich vorgezeichnet. Danach soll die vollständige Erörterung eines in der Schule besprochenen Gedichtes größtenteils schon auf der unteren Stufe, jedenfalls aber in den Mittelklassen folgende fünf Gesichtspunkte umfassen (S. 156): „1. Was ist erzählt? 2. In welchen Abschnitten ist erzählt? 3. Wie ist erzählt? (Besprechung der Darstellung im ganzen und des Ausdrucks im einzelnen, Besprechung der Charaktere, Entwickelung des Versmaßes.) 4. Was ist das Grundthema des Erzählten? 5. Mit welchen anderen Gedichten läßt sich das gerade vorliegende schicklich vergleichen?“ Zu diesen fünf Punkten treten dann in den oberen Klassen noch vier weitere hinzu (S. 160 ff.): „1. Das plastische Moment (d. h. der Einblick in die Mittel der dichterischen Gestaltung). 2. Das musikalische Moment (Klang, Metrum, Reim). 3. Der Grundton des Gedichtes: die glückliche Wahl des Einzelausdrucks, sowie die Haltung der Charaktere desselben im Ganzen. 4. Die Ökonomie des Gedichts, die Anlage und der Bau desselben.“

Solchen Ansprüchen gegenüber kann es nicht Wunder nehmen, wenn alles, was in der deutschen Litteratur an Dichtungen überhaupt in Betracht kommt — mit einziger Ausnahme etwa der Balladen Uhlands und Schwabs — für die mittleren Klassen zu schwierig genannt wird, wenn auch die größeren Cyklen dieser

Dichter (also doch wohl die Eberhard-Romanzen u. s. w.) nach Sekunda gelegt werden, wenn von dramatischen Dichtungen eigentlich nur Tell und Ernst von Schwaben („auch wohl" der Götz, der Wallenstein) der Sekunda, mit diesen wenigen Ausnahmen aber alle Meisterwerke der deutschen Litteratur der Prima zugewiesen werden. Man sieht: es ist der Standpunkt, der im Anfang unserer Untersuchung gekennzeichnet ist; das höchstmögliche Verständnis wird zum Maßstab genommen und dementsprechend fast alles einigermaßen Wichtige für die letzte Stufe aufgespart. Freilich sucht Hiecke, wie wir gesehen haben, eine pädagogische Stufenfolge herzustellen, indem er eine Anzahl von Gesichtspunkten erst in den Unterricht der oberen Klassen einführen will, und in seiner Erörterung der Prosalektüre schreibt er sogar ganz systematisch für jede neue Klasse einen neuen Gesichtspunkt vor, der zu den vorigen erweiternd hinzutritt. Wenn wir indessen die fünf Punkte betrachten, nach welchen die Erörterung in den unteren und mittleren Klassen geregelt werden soll, so finden wir, daß bereits die beiden ersten hinreichen, um ein anschauliches Verständnis zu begründen, und selbst bei diesen sind bereits mancherlei Einschränkungen möglich. Nun aber bildet diese Erörterung bei Hiecke schon für die Unterstufe nur die Grundlage, auf welcher sich die Anleitung zum ästhetischen Verständnis aufbaut. Bereits in Quinta („oder Quarta") werden Einteilungen nach dem Wechsel des Ortes, Übungen, „eine sinnvolle Überschrift oder ein treffendes Motto" zu finden, vorgeschlagen; von dem Tertianer werden Vergleichungen nach „Stoff und Charakter verlangt; späterhin kann auch die Zusammenstellung von Gedichten nach Verwandtschaft des Tones und Charakters der Darstellung gefordert werden." Kurz, man sieht: Hiecke will von Anfang an auf eine bewußte, verstandesmäßige Aneignung des vom Dichter Gewollten hinaus; es ist ungefähr die zweite Stufe des Verständnisses, wie wir sie oben präzisiert haben, die ihm als das Ziel des Unterrichts schon in den Anfängen desselben vorschwebt; es kann nach seiner Meinung zwar zunächst nur

unvollkommen erreicht, muß aber von früh an erstrebt werden. Die Scheidung zwischen unmittelbarem, anschaulichem Verständnis (Stufe 1) und verstandesmäßig vermittelter Auffassung (Stufe 2 und 3) ist ihm entweder nicht zum Bewußtsein gekommen, oder er unterschätzt die Bedeutung, welche die erstere für den Unterricht hat. Die bewußteren Arten des Verständnisses schweben ihm als Ziel des Unterrichts bereits auf einer Stufe vor, wo alle Anstrengung sich noch auf das anschauliche Verständnis richten muß. Daher kommt es denn, daß Hieckes Vorschläge und Interpretationsproben häufig den Eindruck des einseitig Verstandesmäßigen machen, während diesem warm und tief empfindenden Pädagogen in Wahrheit nichts angelegener ist, als ein lebendiges Mitfühlen und Mitdenken durch den Unterricht zu erwecken. —

Die eben gerügte Unklarheit kann man Laas nicht zum Vorwurf machen. Er spricht das richtige Prinzip aus, wenn er sagt (S. 354): „Wir nehmen in den ersten fünf Jahren des höheren Unterrichts noch vorzugsweise die Anschauung, das rezeptive Vermögen und das Gedächtnis, im zweiten je länger je mehr Verstand und Urteil in Anspruch." Freilich hat er für die methodische Ausführung dieses Prinzips in seiner ersten Hälfte wenig gethan. Sein Interesse ist hauptsächlich den obersten Klassen zugewandt; was er über die mittleren und unteren Stufen des Unterrichts beibringt, ist sowohl weniger ausgeführt als auch weniger durchdacht wie das, was er für die oberen Stufen geleistet hat.

In diesem seinem eigentlichen Felde nun sucht er zwar die Übertreibungen Hieckes auf ein rechtes Maß zurückzuführen; er tadelt es als „Verstiegenheit", daß dieser aus der Lektüre Aufsatzthemen wie die folgenden schöpft: „Über das philosophische Element in Schillers ganzer Poesie. Versuch einer Charakteristik Uhlands. Wodurch sind die zahlreichen Monologe in der Iphigenie und im Tasso bedingt?" Er selbst jedoch knüpft Aufgaben wie diese an die Lektüre: „Warum kann und will der Dichter kein Philosoph sein? Wie würde der Graf Caylus über Klopstocks

Messias geurteilt haben? Sind Goethes Iphigenie und Tasso keine Dramen? Was sind sie sonst? Ist der Schluß des Goetheschen Tasso im Sinne des Aristoteles und Lessing befriedigend?" — Man sieht, der Unterschied ist nicht allzu groß. Beide Reihen von Themen zeigen eine entschiedene innere Verwandtschaft. Das Prinzip, auf dessen Boden Laas steht, ist offenbar dasselbe wie bei Hiecke: über das Maß, bis zu welchem es anwendbar ist, läßt sich dann wohl streiten.

Die „Besprechungen", aus denen diese Aufsätze hervorwachsen und durch welche Laas dem richtigen Verständnis der Lektüre „fortwährend zu Hülfe kommen" will, sind: 1) litterarhistorisch, 2) ästhetisch; sie müssen die Schüler „allmählich dahin führen, daß sie das Gelesene mit dem richtigen Blick ansehen und in wahrhaft gebildeter Weise schätzen." (S. 293.)

Der „ästhetischen" Behandlungsweise läßt Laas eine eingehende apologetische Darstellung zu teil werden. Zu der ästhetischen Reflexion gehört nach ihm „vor allem die Frage nach dem Grundgedanken, nach der poetischen Intention des Dichters"; es gehört sodann die Einsicht in die künstlerische Einheit des Ganzen dazu, also das, was Hiecke „Ökonomie des Kunstwerks" nennt. Daß die Erörterung dieser Punkte einen wesentlichen Bestandtheil der Dichtererklärung in den oberen Klassen bildet, hat sich auch uns (oben S. 19) ergeben. Zweifelhaft erscheint es freilich, ob man solche Betrachtungen, namentlich die der ersteren Kategorie, wirklich mit dem Namen „ästhetisch" zu beehren Veranlassung hat, den man wohl mit größerem Rechte auf eine philosophische Kunstbetrachtung einschränkt. Sie scheinen vielmehr einen Bestandteil jeder eingehenden Interpretation auszumachen, sofern dieselbe das Ganze eines Kunstwerks zu einer verstandesmäßigen Aneignung bringen will. Man braucht um den Namen nicht zu streiten: mögen diese Betrachtungen immerhin ästhetische heißen, jedenfalls gehören sie wesentlich zu den Mitteln, die wir der zweiten Stufe des Verständnisses und der Interpretation zugewiesen haben: sie dienen dazu, die Einsicht in die Intentionen des Dichters zu

begründen und damit der anschaulichen, empfindenden Auffassung eine verstandesmäßige, bewußte zur Seite zu setzen.

Nun aber kommt bei Laas noch ein wesentliches Moment hinzu, und dieses erst bildet sein eigentliches und letztes Ziel. „Und was soll der auf der höheren Schule erzogene Jüngling für eine Rolle spielen, wenn in gebildeter Unterhaltung das Urteil über ein Theaterstück schwankt, wenn in den Büchern, aus denen er sich informieren möchte, die divergierendsten Meinungen ihm entgegentreten? Vielleicht sieht ein ernsterer Jüngling schon aus den Urteilen, daß es wünschenswert wäre, Prinzipien des Urteils zu haben." (S. 305. Vergl. Der deutsche Aufsatz S. 646): „Der Schüler soll nicht bloß fremde Ansichten ästhetisierender Art zusammenfassen, entwickeln, paraphrasieren u. s. w., er muß die theoretischen Grundüberzeugungen, welche mit der Diskussion der mustergültigen Theorien in ihm gebildet werden, anwenden lernen; er muß den Anfang der Kritik machen. — Es wird meist auf Erwägungen und Selbstbestimmungen nach folgendem Schema hinauslaufen: Bewährt sich an diesem Dichtwerk (Zuge, Abschnitt desselben) diese und diese Forderung des Aristoteles (Lessing u. s. w.)? Ist die Kritik, welche dieser und dieser über dieses und dieses poetische Produkt fällt, berechtigt?"

Hier sehen wir deutlich, worauf Laas hinauswill: das ästhetische **Urteil** soll gebildet werden, der Gymnasialabiturient soll im stande sein, selbständig und doch nach den festen, autoritativen Gesetzen der Kunst Geschmacksurteile zu fällen, d. h. er soll auf dem dritten der oben gekennzeichneten Standpunkte stehen: dem kritischen. Der Unterschied zwischen der zweiten und der dritten Stufe, zwischen historischem und kritischem Verständnis ist seiner durchaus dialektisch und kritisch angelegten Natur offenbar nicht zum Bewußtsein gekommen. Für ihn war Verstehen und Kritik üben eins, und diese Einheit will er auch in seinen Schülern erzielen.

Allein das Gymnasium will doch selbst auf der obersten Stufe nicht Männer bilden, sondern nur die Grundlage zur

Bildung des Mannesalters legen. Verlangeu wir in der That von angehenden Studenten, daß sie mit gereiftem, selbständigem Urteil auf die Universität ziehen? Wozu ist dann noch die akademische Bildung? Soll nicht vielmehr erst durch diese ein solches Urteil begründet und gefestigt werden? Das gründliche und ernsthafte Streben nach Selbständigkeit wird ebenso wenig gefördert durch eine frühreife Fertigkeit des Urteils wie durch die unbedingte Anlehnung an eine fremde Autorität, welche Laas vorzeichnet. Trotz der entschiedenen Proteste, die Laas gerade gegen diesen Vorwurf erhebt, ist es nur zu wahrscheinlich, daß schematische Oberflächlichkeit und äußerliche Redefertigkeit erzeugt wird, wenn man junge Leute zur Selbständigkeit des Urteils erziehen will in einem Alter, wo weder ihre Urteilskraft noch ihre positiven Kenntnisse für eine solche hinreichen. Bilden wir nur das Gefühl für das Richtige und Große in unseren Schülern aus, das Gefühl, aus dem doch jedes ästhetische Urteil, wenn es irgend welchen Wert haben soll, hervorwachsen muß, und wir können die Fähigkeit und Fertigkeit dieses Urteils selbst getrost der akademischen Ausbildung überlassen. Freilich wird jenes Gefühl erzeugt und wach gehalten nicht bloß durch ein schweigendes Anschauen klassischer Dichtungen, das auf die Dauer vermutlich gar leicht in ein stumpfes Anstarren übergehen würde, sondern dadurch, daß diese Dichtungen nach Form und Inhalt dem Schüler zum bewußten Verständnis kommen, daß die historischen Bedingungen ihrer Entstehung, soweit sie dem Jünglings-Knaben faßbar sind, deutlich hervortreten, daß „die Schüler einen Blick in das innere Ringen großer Geister gewinnen, die Sympathie in ihnen erwacht mit den Geburtsschmerzen, unter denen die Schöpfungen, welche den Stolz unserer Nation ausmachen, zur Welt gebracht sind." (Hiecke S. 177; vergl. 246.) Diese zweite Stufe des Verständnisses ist die höchste, zu welcher der Schüler geführt werden kann; sie sollte dem deutschen Unterricht des Gymnasiums billig als das letzte Ziel vorschweben. Die dritte Stufe des Verständnisses, das kritisch-ästhetische Urteil, gehört nicht mehr in das Bereich des Gymnasialunterrichts.

Allein auch das kritische Verständnis unserer Klassiker bildet für Laas nicht das letzte Ziel des deutschen Unterrichts; vielmehr soll derselbe einem noch höheren Zwecke dienstbar gemacht werden; er soll „der Überbrückung der beklagenswerten Kluft zwischen den Anforderungen der Schule und der Universität und des Lebens dienen.“ (S. 200 f.) Der deutsche Unterricht soll die wissenschaftliche und philosophische Propädeutik nicht nur ersetzen, sondern er soll geradezu selbst eine solche bilden: daher läuft bei Laas die Lektüre in eine kritische Ästhetik, die Aufsatzübung in einen Kursus der angewandten Logik aus.

Der Gedanke ist glänzend und hat für den philosophisch gebildeten Pädagogen zweifellos etwas Bestechendes. Allein es erhebt sich doch sofort ein Bedenken: was das Gymnasium seinen Schülern an philosophischen Auffassungen mitzugeben vermag, kann sich auch nach Laas' Ansicht doch nicht über Anregungen für künftige Studien erstrecken. Mit welchem Recht aber räumt man einem solchen an sich selbständigen Zwecke einen maßgebenden Einfluß auf die Gestaltung eines Unterrichtsfaches ein, das doch zunächst seine eigenen Ziele und Gesichtspunkte zu verfolgen hat? Und wie verhält sich denn der deutsche Unterricht in Hinblick auf seine philosophische Bedeutung zu den übrigen Lehrfächern? Es ist wahr, daß die Propädeutik, wo sie auf preußischen Anstalten noch gelehrt wird, mit dem deutschen Unterricht in einer Hand vereinigt zu werden pflegt. Es ist zweifellos, daß dieses Herkommen sich auf innere Beziehungen stützen kann, welche das Verständnis dichterischer Werke mit der philosophischen Erkenntnis verbinden. Sind aber diese Beziehungen in der That zahlreicher oder enger als diejenigen, welche andere Lehrfächer zur Philosophie haben? Man darf vielmehr behaupten, daß fast alle Gymnasialdisziplinen in gewissem Sinne als Vorstufen für die philosophische Ausbildung betrachtet werden können. Und doch wird nicht so leicht jemand geneigt sein, auf die anschauliche Grundlegung des mathematischen Unterrichts philosophische Gesichtspunkte unmittelbar gestaltend einwirken zu lassen; und wie nachteilig der Versuch gewesen ist, Logik und

Grammatik zu amalgamieren, davon weiß die Geschichte der Beckerschen Grammatik zu erzählen. Es ist daher nur zu wahrscheinlich, daß ein Hineinziehen philosophisch propädeutischer Gesichtspunkte auch den Zielen des deutschen Unterrichts nicht förderlich sein würde. Zudem ist es eine falsche Annahme, daß ästhetische Abstraktionen für den Schüler die beste Vorbereitung und Überführung zum philosophischen Denken seien. Vielmehr sind die grammatischen und mathematischen Gesetze geeigneter, für propädeutische Zwecke zu philosophischer Abstraktion verallgemeinert zu werden. Denn diese beiden Disziplinen können im Interesse des Schülers nur dadurch gewinnen, daß ihre Erkenntnisse im Lichte eines allgemeinen Zusammenhanges betrachtet werden, das ästhetische Empfinden dagegen wird durch vorzeitiges Abstrahieren und durch reflektierende Kritik nur gar zu leicht geschwächt.

Der Gedanke einer Verquickung des deutschen und des philosophisch-propädeutischen Unterrichts, so glänzend er scheint, hat sich als kein glücklicher erwiesen. Er beruht, wie die ganze Laassche Theorie, auf einer Überschätzung des Bewußten und rein Verstandesmäßigen in der Aufnahme sowohl wie in der Wiedergabe dichterischer Eindrücke; er unterschätzt das Moment des Unmittelbaren, Intuitiven, das die Grundlage wie jeder künstlerischen Produktion, so auch jeder rezeptiven Fähigkeit bildet. —

Fassen wir die Ergebnisse unserer Kritik zusammen. War es Hieckes Fehler, eine reflektierende Auffassung als die alleinige Aufgabe schon für die unteren Stufen des Unterrichts zu behandeln, so verfielen die Synthetiker in das entgegengesetzte Extrem: sie klammerten sich einseitig an das Gefühlsmäßige der Anschauung und wollten auch in den oberen Klassen nicht über dasselbe hinausgehen. Beide Fehler vermied Laas, indem er zwischen anschaulichem und reflektierendem Verständnis schied und das erstere der unteren, das zweite der oberen Stufe als Lehrziel vorzeichnete. Allein da er seine Schüler zu der höchsten Bethätigung der verstandesmäßigen Auffassung führen wollte, so überspannte er seine

Ziele und beeinträchtigte das Erreichbare und Notwendige zu Gunsten eines unerreichbaren und allzu persönlichen Ideals. Erst indem man das kritische Verständnis von den beiden anderen Stufen der Auffassung sondert und aus dem Bereich des Gymnasiums ausscheidet, darf man hoffen, zu einer endgiltigen Bestimmung der Ziele und Aufgaben des deutschen Unterrichts zu gelangen.[1])

---

[1]) Belehrend ist für die Konsequenzen der Laasschen Grundsätze ein Blick auf das Buch von Otto Schneider: Ein Lehrplan f. d. deutschen Unterricht in der Prima höherer Lehranstalten, Bonn 1881. Der Verf. schließt sich eng an Laas an und unternimmt eine Systematisierung seiner Vorschläge, namentlich die Begründung einer systematischen Reihenfolge für die Lektüre, welche mit der unsrigen in einigen Hauptzügen übereinstimmt. Das Buch ist nicht ohne Wert; allein es leidet genau an dem Hang zum einseitig Verstandesmäßigen und zur dialektischen Abstraktion, welcher für Laas charakteristisch ist; ja es leiht diesem Hang und seinen Konsequenzen zuweilen einen noch schärferen und bezeichnenderen Ausdruck. Auch hier ist das Ziel des deutschen Unterrichts eine philosophische Elementarbildung. „Die deutsche Litteratur," heißt es S. 6 und 7, „muß zu Gunsten der Psychologie, der Poetik und Stilistik, also (?) der Ästhetik, ferner der Ethik und endlich der Logik und Rhetorik ausgebeutet werden." Es ist sehr zu fürchten, daß, bei einer so vielseitigen „Ausbeutung" zu Gunsten anderer Zwecke, für das nächste Ziel des deutschen Unterrichts, das doch auch Schneider als solches bezeichnet, das Verständnis der einzelnen Dichtung nämlich, nicht mehr viel Kraft und Zeit übrig bleiben wird. „Poesie ist Psychologie" heißt es S. 9, und mit demselben Rechte könnte man sagen: Musik ist Akustik, oder Plastik ist Anatomie. „Mit dem Studium der ersteren wachsen unmittelbar die Kenntnisse der letzteren," fährt Schneider fort. Freilich bieten die Kenntnisse dichterischer Gestalten die unerläßliche Grundlage für das psychologische Verständnis des Schülers, wo dasselbe, sei es für den Aufsatz, sei es für den propädeutischen Unterricht, in Anspruch genommen wird; kann er ja doch nur zum geringsten Teil auf eigener Lebenserfahrung fußen; aber darum ist konkrete Kenntnis des Dichters noch lange nicht gleichbedeutend mit abstrakt psychologischer Theorie; und was zur Förderung der letzteren dient, braucht darum noch nicht für die Anbahnung der ersteren geeignet zu sein. —

Weit näher als diese und manche andere Arbeit Laasscher Richtung steht dem Standpunkte des Verf. die kleine aber bedeutsame Schrift von Paul Klaucke: Zur Erklärung deutscher Schuldramen in den oberen Klassen

höherer Lehranstalten (Berlin 1886). Nur darf man Klauckes „Erläuterungen ausgewählter Werke Goethes“ (3 Hefte: Götz, Egmont, Iphigenie) nicht einfach als Ausführung der in dieser Schrift vorgezeichneten Methode ansehen: dieselben gehen weit über das hier gesteckte Ziel hinaus, und Klaucke erklärt (z. B. Heft 2 S. III), „daß in ihnen sehr vieles nicht für Schüler bestimmt ist, sondern nur für Lehrer oder Freunde der Litteratur.“ Auch er betont einerseits die Notwendigkeit einer eingehenden Schullektüre und Erklärung der klassischen Dichterwerke, anderseits weist er alle kritischen und im engeren Sinne ästhetischen Gesichtspunkte aus dem deutschen Unterricht. Anzuerkennen ist sodann der Versuch, die eigentlichen Erklärungsarten zu unterscheiden; denn hiervon muß doch jede methodische Feststellung ausgehen. Er unterscheidet vier Arten (S. 23, 24): 1. die Erklärung des Inhalts; 2. die generische oder ästhetische Erklärung; dieselbe fällt zusammen mit der Betrachtung des Technischen S. 42; es ist ungefähr die Betrachtungsweise, welche in unserem Texte S. 5 f. näher beschrieben ist; 3. die individuelle; 4. die sprachliche. —

Hier sei nun auch, da sich ein passenderer Ort dafür im Laufe unserer Betrachtungen kaum finden wird, des umfassenden methodischen Erläuterungswerkes von R. und W. Dietlein, R. Gosche, O. Frick und F. Polack: Aus deutschen Lesebüchern gedacht (5 Bde. Gera und Leipzig. Bd. 5 nach Fricks Tode fortgesetzt, von H. Gaudig). In der Gesamtanlage des Werkes tritt die Scheidung zwischen einer unteren und einer oberen Stufe hervor: „Die beiden ersten Bände,“ sagt Polack im Vorwort zum 4. Bande S. 5 f., „behandeln jede einzelne Dichtung für sich als ein abgeschlossenes Ganzes und werfen nur gelegentlich einen Blick auf verwandte Stoffe; volle Klarheit im Einzelnen ist auf dieser Stufe das oberste methodische Prinzip. Der dritte Band erweitert nach bestimmten Gesichtspunkten den Kreis der Einzeldichtungen und führt denselben in loser Assoziation vor. Beim Abschluß des Werkes muß eine planmäßige Anordnung der poetischen Stoffe (System) und eine allseitige Beherrschung und Verwertung des gesamten Materials die oberste unterrichtliche Rücksicht sein.“ — In der Einleitung zum 5. Bande ergänzt Frick diese Grundsätze, insbesondere für die Behandlung der klassischen Dramen: „Der Gang ist stets ein Gang vom Allgemeinen zum Besonderen, von einer Gesamtüberschau zur Einzelbetrachtung, von einer vorläufigen Totalauffassung (Vorblick) zu einer eingehenden Betrachtung.“ „Es kommt darauf an, dem Schüler eine allgemeine Vorstellung von dem inneren Entwickelungsgang der einzelnen Dramatiker zu geben, ihm auch zu zeigen, wie diese Dichter selbst wieder unter sich eine Art Entwickelungsreihe darstellen und wie das sie verbindende Element der Anteil an der inneren vollkommenen Herausarbeitung des Begriffes des Tragischen ist.“ — Die Verwandtschaft dieser Grundsätze

mit den im Text, namentlich S. 6 und 20 f. dargelegten ist unverkennbar. Das Werk als Ganzes genommen imponiert durch die Masse des Lehrstoffs, die hier mit sicherer Klarheit nach methodischen Gesichtspunkten verarbeitet ist. Die einzelnen Teile sind, wie begreiflich, da sie von verschiedenen Verfassern herrühren, nicht durchweg gleichwertig. Die ersten Bände namentlich leiden unter den Folgen eines gewissen Schematismus der Methode. Die Dreiteilung in Vorbesprechung, eigentliche Darbietung und Rückschau ist gewiß auch schon auf der Unterstufe vielfach berechtigt, aber doch wird sie erst dann zur Notwendigkeit, wenn es sich darum handelt, geschichtliche Zusammenhänge zu schaffen. Wird sie, wie hier, durchweg festgehalten, so wirkt das schon an sich schablonenhaft, verleitet aber außerdem leicht zu übermäßiger Stoffanhäufung, da man doch nicht gerne zwei- und dreimal einfach dasselbe sagt. In den späteren Bänden, namentlich dem von Frick und Gaudig bearbeiteten „Wegweiser durch die klassischen Schuldramen," der überhaupt der wertvollste Teil des Werkes ist, tritt jene schematische Anlage mehr und mehr hinter dem lebendigen und natürlichen Gang der Betrachtung zurück. Nur ist auch hier auf logische Ordnung der Scenen nach Gruppen u. s. w. zu viel Wert gelegt, komplizierte Dispositionen und gar graphische Veranschaulichungen sind bei der Erklärung dichterischer Kompositionen ein für allemal verfehlt: in Rubriken läßt sich der Inhalt einer wirklichen Dichtung niemals fassen. In solchen Neigungen tritt auch bei Frick und seinem Nachfolger noch die doktrinäre Verstandesmäßigkeit hervor, die ein charakteristischer Zug des ganzen Werkes ist. —

In gemäßigter und mäßigender Weise hat sich neuerdings auch G. Wendt mit seiner soeben erschienenen Bearbeitung des deutschen Unterrichts (Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre f. höhere Schulen III 3, München 1896) der analytischen Richtung angeschlossen, während ein früheres Buch desselben Verfassers, das im folgenden Abschnitt zu erwähnen ist, den Anschauungen der Synthetiker näher stand. Die Arbeit des erfahrenen und verdienten Schulmanns ist durchweg sachgemäß und verständig, ohne jedoch eine ausgesprochene Eigenart zu zeigen.

Aufsätze.

Die Frage nach dem Zwecke deutscher Aufsätze kann zwiefach beantwortet werden: man kann denselben entweder in der Form oder im Inhalt finden. Der Unterricht bedient sich des Aufsatzes entweder, um das formale Können, die stilistische Anlage der Zöglinge auszubilden, oder er benutzt ihn, um den Inhalt des Gelesenen oder Durchgearbeiteten den Schülern fester einzuprägen und entschiedener zu eigen zu machen. Freilich leuchtet es auf den ersten Blick ein, daß diese Zwecke einander nicht ausschließen, und in der That wird eine vernünftige Praxis sie stets mit einander zu vereinigen suchen. Es ist klar, daß durch jede verständige und methodische Anleitung zum Aufsatz zugleich das Verständnis des Inhalts und die Herrschaft über die Form gefördert werden muß, und daß beides gleich sehr den Zielen des Unterrichts entspricht. Eine praktische Bedeutung also gewinnt jener Gegensatz erst, wenn man die Frage so stellt: welcher von beiden Gesichtspunkten soll für die Gestaltung des Unterrichts maßgebend sein? Soll der Aufsatz der deutschen Lektüre (vielleicht auch dem Lehrgang anderer Fächer) einfach folgen und sich damit begnügen, das dort angebahnte Verständnis zu fördern, oder giebt es eigentümliche Gesichtspunkte, welche den berechtigten Anspruch erheben dürfen, die Methode des stilistischen Unterrichts zu bestimmen? Kommt etwa, wie die Fertigkeit des mündlichen Ausdrucks, so auch die Fähigkeit, seine Gedanken schriftlich angemessen und geordnet wiederzugeben, mit der Gesamtentwickelung des Schülers von selbst, und bedarf es, wenn ihm nur hinreichend Gelegenheit gegeben wird sie an=

zuwenden, keiner systematischen Methode? Oder haben wir anzunehmen, daß die stilistische Form einer besonderen Einübung, einer methodischen Veranstaltung bedarf, und steht diesem Ziele gegenüber die Rücksicht auf den Inhalt der einzelnen Aufsätze erst in zweiter Linie? Und wenn das letztere der Fall sein sollte, muß mit der methodischen Einübung etwa eine theoretische Belehrung über die Technik des Schreibens Hand in Hand gehen, und wie weit hat sich dieselbe zu erstrecken? wie viele von den Kunstlehren der Rhetorik und Stilistik sollen dem Schüler mitgeteilt und für den Aufsatz verwertet werden?

Man sieht schon hier, wie entscheidend die prinzipielle Frage auf die Praxis einwirken muß. Allein es stehen nun mit dieser Grundfrage noch eine Reihe von anderen Zweifeln in engerem oder weiterem Zusammenhang.

Sofern der Aufsatz der Vertiefung des Inhalts, der Aneignung bestimmter Stoffgebiete dient, fragt es sich, welchem Inhalt, welchen Gebieten dieses Hülfsmittel zu gute kommen soll. Daß es in erster Linie die deutsche Lektüre ist, an welche der deutsche Aufsatz sich anschließt, ist so entschieden in dem natürlichen Zusammenhang begründet und von der Praxis der letzten Jahrzehnte so ausnahmslos festgehalten worden, daß wir von dieser Verbindung als von einer feststehenden Thatsache ausgehen dürfen[1]). Soll aber der Aufsatz nicht vielleicht auch anderen Fächern dienen und welchen? soll er nicht auch für die ethische Entwickelung der Schüler mit Hülfe der sogenannten allgemeinen Themen dienstbar gemacht werden? — Dieselbe Frage stellt sich uns auch von der anderen Seite dar. Auch wenn nämlich der Aufsatz hauptsächlich formalen Zwecken dient, so müssen es doch bestimmte Gebiete sein, denen die Themen entnommen werden. Welche Stoffgebiete nun eignen sich am besten zur Erfüllung dieser Zwecke? Genügt es für sie, an dem Zusammenhang mit der deutschen Lektüre festzuhalten, oder machen

---

[1]) Wiewohl dieselbe, wie sich weiter unten zeigen wird, von einer bestimmten theoretischen Richtung aus bekämpft worden ist.



jene formalen Gesichtspunkte ein Hinübergreifen auf andere Gebiete und auf allgemeine Fragen und Themen nötig?

Hieran knüpft sich eine weitere Frage. Eine pädagogische Stufenfolge nämlich, ein Aufsteigen vom Leichteren zum Schwereren ist, wie überall im Unterricht, so selbstverständlich auch hier anzustreben. Eine solche Abstufung ist in sachlicher Hinsicht schon durch den Plan der Lektüre auch für die Aufsätze, soweit sie sich an dieselbe anschließen, vorgezeichnet. Fraglich aber ist es, ob nicht auch nach formalen Gesichtspunkten eine Abstufung der Aufgaben möglich oder wünschenswert ist, mit anderen Worten, ob nicht die stilistische Form der Aufgaben zum mindesten ebenso maßgebend für die Organisation des Unterrichts sein muß wie die Wahl der Stoffe. Ob man eine solche formale Abstufung der Aufgaben für wünschenswert hält oder nicht, das hängt offenbar von dem Werte ab, den man den formalen Gesichtspunkten und Zwecken überhaupt im Aufsatzunterricht einräumen will.

Ein ferneres Prinzip der Abstufung sodann würde der Grad von Selbständigkeit ergeben, den man dem Schüler in der Bearbeitung der gestellten Aufgaben zumutet. Gerade in diesem Punkte scheint die Praxis der verschiedenen Anstalten und Lehrer ganz besonders weit auseinander zu gehen. Und freilich, diese Abstufung im einzelnen zu regeln, wird zum größten Teil Sache des pädagogischen Taktes bleiben müssen, und nur wenige allgemeine Bestimmungen werden sich hierüber treffen lassen. Unter diesen Bestimmungen nun sind offenbar zwei von grundsätzlicher Wichtigkeit: es ist dies die Feststellung der untersten Stufe, von der man ausgeht, und die der obersten, der man zustrebt. Allein darüber, daß auf der ersten Stufe die Thätigkeit des Schülers ganz und gar als Reproduktion im engsten Sinne des Wortes aufzutreten hat, ist wohl von keiner Seite Zweifel erhoben, und es bedarf das keines Beweises. Von Bedeutung dagegen ist die Frage nach der letzten Stufe, die der Schüler erreichen kann. Soll seine Leistung hier eine solche Selbständigkeit gewinnen, daß ihr der Name einer eigenen

Produktion gebührt, oder soll sie auch hier noch an die Schranken einer — wenn auch freieren — Reproduktion gebunden bleiben? Die Antwort auf diese Frage kann offenbar nicht ohne Rückwirkung auf die gesamte Methode, auch die der früheren Stufen, bleiben und bedarf daher einer prinzipiellen Begründung.

Um zur vollen Klarheit über die Bedeutung dieser Fragen zu gelangen, erscheint es ratsam, zunächst die Beantwortung zu überblicken, welche sie in der pädagogischen Litteratur von verschiedenen Standpunkten aus gefunden, die Kontroversen, welche sie hervorgerufen haben. Wir werden somit den umgekehrten Gang einschlagen wie im vorigen Abschnitt: denn so erst wird es sich zeigen, wie weit wir berechtigt und genötigt sind, zu diesen Fragen selbständig Stellung zu nehmen.

Auch hier tritt uns zunächst der Gegensatz zwischen synthetischer und analytischer Richtung entgegen. Allein gerade auf diesem Gebiete zeigt es sich, wie gering die Fruchtbarkeit des sogenannten synthetischen Standpunktes ist. Fast alle aus der Praxis erwachsenen Arbeiten, die über allgemeine Erörterungen hinaus näher auf die Methodik des deutschen Aufsatzes eingehen, begründen denselben auf einer analytisch geleiteten Lektüre. Und es ist ja auch klar, daß, wer jede verstandesmäßige Vermittelung dichterischer Eindrücke ablehnt, auch auf die Reproduktion dieser Eindrücke verzichten muß: kann dieselbe doch immer nur das verstandesmäßig Erfaßte, nicht das rein gefühlsmäßig Ergriffene wiedergeben. Wenn nun dennoch um unerläßlicher formaler Ziele willen deutsche Aufsätze gemacht werden sollen, so dürfen dieselben wenigstens nicht an die deutsche Lektüre angeschlossen werden. Dieser Konsequenz neigen daher auch die Synthetiker zu; am entschiedensten hat sie R. v. Raumer gezogen (a. a. O. S. 215): „Wenn man die deutschen Ausarbeitungen der Gymnasiasten vorzugsweise oder gar ausschließlich an ihre deutsche Lektüre anknüpfen will, so muß ich dies als eine neue und ge-

fährliche Verirrung bezeichnen; obwohl sehr achtbare Männer dieser Verirrung das Wort reden."

Allein der Zusammenhang zwischen deutscher Lektüre und deutschem Aufsatz ist ein allzu natürlicher und enger, als daß die völlige Trennung beider nicht gewaltsam und unnatürlich erscheinen müßte. Auch die Synthetiker halten sie daher nicht in vollem Umfang aufrecht; sie begnügen sich vielmehr damit, die Lektüre in die zweite Linie zu rücken. Selbst Raumer will „an sich zulässige Themata", die sich aus der deutschen Lektüre der Schüler ergeben, keineswegs ausschließen[1]). Für denjenigen vollends, welcher ein Verständnis unserer Klassiker nicht ohne ein gewisses Maß analytischen Eindringens für erreichbar hält, entbehrt der Gedanke jener Trennung von vornherein jedes Grundes. Man kann der gefühlsmäßigen Auffassung volles Recht angedeihen lassen, wie das im vorigen Abschnitt geschehen ist, man kann es durchaus zugeben, daß es vom Übel ist, dieses Gefühlsmäßige dichterischer Wirkung durch überflüssiges Reden und

---

[1]) Ähnlich Schrader, Erz. u. Unterr. S. 465 f.: „Für Sekunda ergeben sich also aus den alten Schriftstellern geeignete Themata; im ganzen gilt dasselbe für Prima. Daneben sind aber Aufgaben, welche sich an den deutschen Lesestoff anschließen oder die Erörterung eines allgemeinen Ausspruchs fordern, nicht ausgeschlossen." Auch G. Wendt, der in der Einleitung zu seinen „Aufgaben zu deutschen Aufsätzen aus dem klassischen Altertum" (Berlin 1884) die Grundsätze der Synthetiker in maßvoller Form zusammenfaßt, erklärt „eine allzu eingehende Besprechung und Ausnutzung unserer Meisterwerke" für „etwas sehr Bedenkliches". Zwar ist es „ganz in der Ordnung, daß man auch die Aufsätze der Schüler daran anzuknüpfen sucht. Aber Vorsicht thut dabei sehr not." Dagegen „bietet der Anschluß der Aufsätze an die altklassische Lektüre für die Gymnasialbildung sehr wesentliche Vorteile." Auch noch in seinem neuesten, S. 54 genannten Buch führt Wendt eine ganze Reihe von Bedenken und Cautelen gegen die Verwendung der deutschen Lektüre im deutschen Aufsatz an. Allein die zahlreichen Mißgriffe und Übertreibungen, die bei diesen Aufgaben vorkommen und auf die er sich beruft, finden sich bei jeder anderen Art von Themen in entsprechender Gestalt und beweisen gegen die Sache an sich nichts. Giebt doch Wendt selbst zu, daß diese Themen an sich keineswegs hinter denen aus anderen Gebieten zurückstehen, „weder an innerer Bedeutung noch an fesselndem Reiz."

Schreiben abzuschwächen; soweit aber diese Wirkung verstandesmäßig vermittelt werden muß, soweit kann sie auch verstandesmäßig wiedergegeben werden, ohne daß die unmittelbare Empfindung irgendwie beeinträchtigt zu werden braucht; ja es ist einleuchtend, daß die Schärfe und Klarheit der Auffassung nur gewinnen kann durch den Versuch sie schriftlich festzustellen, daß also auch die Kraft der Wirkung hierdurch mittelbar gesteigert werden muß.

Unter den Vertretern der analytischen Richtung nun verdient auch hier Laas den ersten Platz. Wie sein Buch über den deutschen Aufsatz[1]) die tiefste und zugleich die höchste Auffassung darstellt, welche dieser Unterrichtszweig bisher gefunden hat, so hat es auch den entschiedensten Einfluß auf die Praxis der letzten beiden Jahrzehnte ausgeübt. Freilich hat es mehr in einzelnen seiner Teile und gerade nach einigen seiner untergeordneten Gesichtspunkte gewirkt, als daß seine Grundanschauung selber und seine eigentliche Tendenz im Unterricht zur Geltung gekommen wäre. Eine nähere Betrachtung des Werkes wird uns dies begreiflich genug erscheinen lassen.

„Die mit dem Aufsatz verknüpfte Arbeit," heißt es S. 20[2]), „erweist sich nicht bloß als eine logische, sondern ganz allgemein als wissenschaftliche Propädeutik. In den Studien und Überlegungen, Excerpten, Analysen und Synthesen, die er nötig macht, liegt das direkte Vorspiel eines großen Teiles der wissenschaftlichen Arbeit. Mögen die Leseaufgaben später umfassender und komplizierter sein, mögen die Fragen, welche auf Studien und Untersuchungen hinweisen, gewichtiger, tiefer und schwieriger sein: die Methoden, welche an einfacheren und leichteren Stoffen schon auf der Schule eingeübt sind, werden im Grunde nicht gewechselt zu werden brauchen." — Man bemerkt die Übereinstimmung, welche zwischen diesen Worten und der

[1]) 1. Auflage: Der deutsche Aufsatz in der ersten Gymnasialklasse, Berlin, 1868. 2. Auflage: Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen, 1877.

[2]) Citate nach der 2. Auflage.

S. 45 angeführten Stelle aus Laas' Buche „Der deutsche Unterricht" herrscht. Zugleich aber fällt es in die Augen, daß es eine auf die Spitze getriebene formalistische Tendenz ist, welche sich in diesem Gedanken kundgiebt.

Noch deutlicher zeigt sich dies in der Art, wie Laas seine Grundsätze verwirklicht sehen will. Es soll dies nämlich geschehen durch „eine maß- und taktvolle schulmäßige Behandlung der rhetorischen Kunstlehren des Altertums". (D. A. S. 10.) Als Quelle für diese letzteren, soweit sie für einen „gesunden Betrieb" auf dem Gymnasium in Betracht kommen, nennt Laas in erster Linie Quintilian; „daneben auch des Aristoteles Topik und Rhetorik, ferner Ciceros Bücher vom Redner, Rudolf Agricolas drei Bücher de inventione dialectica und Melanchthons Erotemata dialectices und Elementa rhetorices."

Im Anschluß an die antike und humanistische Dialektik legt Laas das Hauptgewicht auf die Inventio, die methodische Ansammlung des Stoffes, den verstandesmäßigen Aufbau des Inhalts. Schon äußerlich zeigt sich das: in der 2. Auflage des „deutschen Aufsatzes" nimmt die Behandlung der Inventio über 100 Seiten, die der Dispositio kaum 50 ein. Den Inhalt dieser Inventionstheorie nun bildet die Lehre von den τόποι oder loci im Sinne der antiken Rhetorik: „Fundstätten der Argumente, allgemeine Gesichtspunkte, welche für Reden und Disputationen das latente Beweismaterial erschlossen, dem stockenden oder träge fortschreitenden Nachdenken Hilfen der Bewegung darboten." (S. 84 f.) Laas will die wuchernde Fülle solcher Gesichtspunkte, welche die Rhetorik des Altertums überliefert, auf die wesentlichen und praktisch wertvollen einschränken; er will anderseits die Anwendung derselben über den antiken Gebrauch hinaus erweitern: sie sollen nicht nur zur Auffindung von Argumenten dienen, sondern „sie sind die allgemeinsten Schemata des Denkens und die gewöhnlichsten Assoziationshilfen". (S. 86.) — Unter den von Laas übernommenen loci erscheinen teils allgemeine logische Begriffe und Verhältnisse, z. B. Kontraria, teils Aristotelische Kategorien, z. B. die Relation, besonders aber Be-

ziehungen und Termini der angewandten Logik, wie Partitio und Divisio, die man gewöhnlich zur Dispositionslehre rechnet. Der Gang, den Laas einschlägt, ist kein systematischer; dennoch strebt er nach Vollständigkeit (s. S. 200) und am Schlusse sucht er „eine Art von Systematik der angewandten Begriffe und Operationen“ zu stande zu bringen, indem er dabei die Kategorientafel Rudolf Agricolas zu Grunde legt. (S. 191.)

Der Arbeit des Schülers selbst wird im einzelnen folgender Verlauf vorgezeichnet. Nachdem er sich durch „Analysis und Paraphrase“ über den Inhalt des Themas im allgemeinen klar geworden ist, beginnt das „inventiöse Nachdenken“. Der Schüler hat sich „auf Grund zunächst noch ziemlich abstrakter Reflexionen“ (S. 95) ein Schema zu entwerfen, „in das er seine Observationen notierend einzeichnet“ und das er dadurch mit konkretem Inhalt füllt. Er wird dabei „in sokratischer Unterhaltung auf die Punkte zu leiten sein, die bei der Arbeit berücksichtigt zu sehen wünschenswert wäre“. Bei der Beschreibung der Insel Ithaka z. B. (S. 93 ff.) sind solche Punkte: „Lage der Insel, ihre Größe, Küstenbildung, orographische und hydrographische Verhältnisse, Klima, die mineralischen, vegetabilischen und animalischen Schätze“ u. s. w. Ebenso ist bei dem Thema „der Zustand des deutschen Reiches in Goethes Götz“ (S. 95 ff.) zunächst im allgemeinen zu fragen: wovon hängt der Zustand eines Reiches ab? Aus der Beantwortung ergiebt sich ein Schema „als Fachwerk für die künftige Stoffeinsammlung bei der eigentlich observierenden Lektüre“.

Auf die vollendete Inventionsarbeit folgt sodann das Entwerfen der Disposition: beides ist streng zu trennen; erst wenn der Schüler jene vollendet hat, darf er an diese gehen. Man muß „jeder Anwandlung zu dem Gedanken vorbeugen, als könne irgend ein Schema, aus inventiösen loci und divisiones aufgebaut, die schließliche Stoffzerlegung nach Rücksichten der Sache und ihrer Natur und Eigentümlichkeit ersetzen und überflüssig machen“. (S. 95.) „Es ist eben durchweg ein anderes die Inventio und Dispositio, so sehr auch die letztere nur aus der ersteren hervorquillt.“ (S. 209.)

Aus den hier gegebenen Andeutungen wird man es als eine Eigentümlichkeit der Laasschen Methode erkennen, daß dieselbe dem natürlichen Gang des Denkens und der pädagogischen Grundregel zum Trotz immer vom Abstrakten ausgeht und von da zum Konkreten fortschreitet. Dies tritt nicht nur in den beiden hier angeführten Beispielen, sondern an zahllosen anderen Stellen zu Tage. Überall wird das allgemeine abstrakte Schema erst entworfen und dann durch das Konkrete und Thatsächliche ausgefüllt. Selbst in den einfachsten Arten von Aufgaben, in Erzählungen und Schilderungen, wird zunächst alles Thatsächliche und Anschauliche in Form und Abstraktion aufgelöst. Freilich weiß es Laas sehr genau, daß der natürliche Weg der umgekehrte ist; ja er zeichnet diesen umgekehrten Weg zu Beginn seines Buches selber vor. (S. 22 f.) Wenn er gleichwohl immer wieder auf den selbst gerügten Abweg gerät, so ist es offenbar der Ausblick auf sein allzu hoch gestecktes Ziel, der ihn irre macht. Denn freilich, auf induktivem Wege kann der Schüler wohl eine beschränkte Anzahl von allgemeinen methodischen und logischen Bestimmungen gewinnen; soviel vielleicht, wie Deinhardts bekannte kleine Schrift „Beiträge zur Dispositionslehre" enthält, wird er durch nachträgliche Reflexion auf die Aufgaben und Behandlungsarten, die sich ihm im natürlichen Gang des deutschen Unterrichts geboten haben, unter Leitung des Lehrers feststellen können. Soll er aber am Ende dazu gelangen, „eine Art von systematischem Lehrgebäude der Schuldialektik zusammenzustellen," soll der Aufsatz „für den Vortrag der Universitätslogik den geeignetsten propädeutischen Unterbau" liefern, so ist es freilich unvermeidlich, daß diese Zweckbestimmung auf die Methode des „Aufsatzbetriebes" zurückwirken und den natürlichen Gang derselben verwirren muß.

Und nicht minder sonderbar und unnatürlich mutet den modernen Menschen die strenge Scheidung zwischen Inventions- und Dispositions-Arbeit an. Denn diese Scheidung ist ja eine reine Abstraktion, logisch ganz berechtigt und zu Gunsten der rhetorischen Theorie vollzogen, praktisch aber und thatsächlich

gänzlich undurchführbar. Wer würde jemals beim Entwerfen einer Arbeit so verfahren, wie es Laas vorschreibt, wer wollte sich erst alle „möglichen“ Divisionen und Partitionen in einem Schema zusammenstellen, um dann die brauchbaren und angemessenen herauszufinden? Wird nicht ein jeder vielmehr von vornherein nach den angemessenen Einteilungsgründen suchen und die übrigen beiseite lassen? Und sollen wir nicht auch den Schüler lieber veranlassen, gleich von Anfang an nach dieser angemessensten Einteilung zu suchen und in ihr zugleich die gediegenste Fundgrube für die Invention zu sehen? Es bleibt dann freilich von dem ganzen System der Topik und den sämtlichen Schematen des inventiösen Nachdenkens nicht mehr übrig, als was sonst in der anspruchsloseren Dispositionslehre gegeben zu werden pflegt; aber es wird schwerlich viele Leute geben, die das bedauern. Gerade in Laas' Inventionstheorie tritt jene Überschätzung der Abstraktion am deutlichsten zu Tage, die sich uns schon im vorigen Abschnitt als der charakteristische Fehler seines Systems erwiesen hat: jene einseitige Betonung der bewußten Verstandesthätigkeiten gegenüber den unmittelbaren Eindrücken, Gefühlen und Assoziationen. Laas ist seiner ganzen Natur nach Dialektiker, und seine Persönlichkeit ist es, die sein Werk erklärt. Wie er die Thätigkeit des Lehrers vorwiegend als eine dialektische auffaßt (man sehe z. B. die Lehrprobe für die Rückgabe des Aufsatzes S. 271 ff.), so will er auch den Schülern eine Ausbildung zu teil werden lassen, die ihrer formalen Seite nach wesentlich dialektischer Natur ist. Allein es zeigt sich hier, daß diese dialektisch-rhetorische Richtung dem Aufsatz ebensowenig zum Heil gereicht wie die kritische Tendenz der Lektüre. —

Diese ganze formalistische Richtung stellt nun freilich nur die eine Seite der Laasschen Theorie vom Aufsatz dar. Neben der Form soll auch der Inhalt zu seinem Rechte kommen. Schon in der Zweckbestimmung zeigt sich das. Der Aufsatz, heißt es S. 14, ist „ein sehr wertvolles Mittel, erstens, um das Gelesene und Gelernte innerlich zu verfestigen, zweitens, um zu konstatieren, wie weit die Aneignung des einzuprägenden Stoffes bereits ge-

diehen ist.“ Auch „in dieser Hinsicht rückt der Aufsatz gewissermaßen auf die Höhe des Schullebens.“ Wie er nämlich nach der formalen Seite hin propädeutische Zwecke verfolgt und dem Universitätskursus unmittelbarer vorbaut als die übrigen Unterrichtszweige, so steht er auch hinsichtlich der Gegenstände, die er behandelt, über den einzelnen Disziplinen. Daher darf er nicht einem einzelnen Stoffgebiet ausschließlich dienstbar gemacht werden, wenn auch der Zusammenhang mit der deutschen Lektüre immer der nächste und natürlichste bleibt. „Je allgemeiner die Zwecke sind, welche wir mit unseren höheren Vorbereitungsanstalten ins Auge zu fassen haben, um so weniger scheinen wir in der Lage zu sein, unter den Stoffen, die zu Aufgaben verwertbar sind, irgend eine Klasse ausscheiden oder bevorzugen zu können.“ (S. 24.)

Von diesem Standpunkte aus nahm Laas in der ersten Auflage des „Deutschen Aufsatzes“ mit rücksichtsloser Konsequenz und der Frische des ersten Angriffs alle Fächer des Gymnasiums für den Aufsatz in Anspruch. Giebt der deutsche Lehrer auch nicht selbst „sprachlichen, mathematischen, Religions- oder Geschichts-Unterricht“, so kann er ihn doch benutzen; er kann „an das, was aus anderen Unterrichtsgegenständen in dem Schüler geistige Existenz gewonnen haben muß, anknüpfen, auch daraus Aufgaben formulieren, die, von seinen Zöglingen stofflich beherrscht, zur Ausbildung der Formgewandtheit dienen können.“ (S. 22 f.)

Allein auf diesem Standpunkte ist Laas nicht stehen geblieben, vielmehr sah er sich bald genötigt, der Praxis gegenüber Konzessionen zu machen. Schon im „Deutschen Unterricht“ scheidet er zu diesem Zwecke zwischen „Unter- und Obergymnasium.“ Im ersteren soll neben der deutschen hauptsächlich die lateinische Lektüre und der Geschichtsunterricht benutzt werden. Im Obergymnasium dagegen kommen außer den deutschen vor allem die griechischen Klassiker in Betracht, daneben die „lateinischen Schuldichter“, aber auch die französische klassische Litteratur, die mittelalterliche und neuere Geschichte sind verwendbar. Die

lateinischen Prosaiker und die alte Geschichte scheiden aus dem äußerlichen Grunde aus, weil sie das Stoffgebiet für den lateinischen Aufsatz bilden. Für beide Stufen werden Religion und Mathematik verworfen. Erscheinen somit die früheren Ansprüche ermäßigt, so tritt dafür anderseits die Forderung auf, „daß diejenigen Stunden und Fächer, an die der deutsche Aufsatzbetrieb am besten sich anlehnt, möglichst zusammengelegt werden.“ (S. 387.) Der deutsche Lehrer soll nicht „auf dem Isolierschemel sitzen.“

Diesen Anspruch hält Laas auch in der zweiten Auflage des „Deutschen Aufsatzes“ aufrecht, allein die Fächer, auf welche er sich erstreckt, werden in Rücksicht auf „die Umgrenzung menschlicher Fähigkeit“ noch weiter beschränkt. Je mehr Stoffgebiete nun aber Laas beiseite läßt, desto entschiedener und ausschließlicher tritt neben der deutschen Lektüre die griechische als wesentliches Gebiet des Aufsatzes hervor; es ergiebt sich somit eine neue Grundlage für den deutschen Aufsatz: aus beiden klassischen Litteraturen gemeinschaftlich schöpft er seine Quellen und Stoffe. Vor allem ist es Homer, der hier ein entschiedenes Übergewicht, selbst über die deutschen Klassiker behauptet. (S. 348.) Es ist offenbar ein Gedanke, welcher der humanistischen und formalistischen Gesamtrichtung des Gymnasiums angemessen ist, daß der lateinische Unterricht und die alte Geschichte einerseits, die deutsche und griechische Lektüre anderseits in zwei formale Übungen ausmünden; zweifelhaft aber muß es trotz des geschichtlichen Zusammenhangs beider Litteraturen erscheinen, ob diese überstarke Betonung des Griechischen dem Wesen des deutschen Unterrichts entspricht, ob sie die Eindrücke der deutschen Lektüre zu ihrem Rechte kommen läßt.

Ein besonderes Gewicht legt Laas auf die allgemeinen Themata, deren Stoff „im schul- und außerschulmäßigen Erfahrungskreis des Schülers“ gefunden wird. Natürlich: denn an diesen Fällen „wird die ars inveniendi am besten und nachhaltigsten entwickelt“; sie geben „zur Einschulung gewisser Handgriffe des inventiösen Teils der Dialektik die beste Unterlage ab.“

(S. 25.) — Laas hat die moralischen Themen nicht erst in den Unterricht eingeführt, aber seine gewichtige Empfehlung mag doch wohl zum guten Teil die Ursache sein, daß sie sich so mancher Anfeindung zum Trotz bis heute in demselben gehalten haben. Wenigstens zeigt ein Blick auf die Mehrzahl unserer Gymnasialprogramme, daß die von Laas behandelten Themen die Richtung dieser Art von Aufgaben zu bestimmen pflegen. —

Durch die Verschiedenheit der Klassenpensen für die Lektüre wird eine gewisse Abstufung der Aufgaben auch für die Aufsätze von selbst herbeigeführt. Es fragt sich nun aber, ob neben oder über diesen rein materialen Unterschieden eine Abgrenzung der Aufgaben nach formalen Gesichtspunkten möglich oder wünschenswert ist. Eine solche methodische Anordnung, eine Verteilung der verschiedenen Arten von Themen an die verschiedenen Klassen hatte F. Linnig in der Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1872 angeregt, und er hatte sich dadurch zweifellos ein Verdienst erworben, wiewohl der Wert der Ausführung, die er in seinem Buche „Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten“ (5. Aufl., Paderborn 1886) diesem Gedanken gegeben hat, durch mannigfache Mängel beeinträchtigt wird. Überraschenderweise nun verhält sich Laas gegenüber diesem Gedanken, der an sich doch offenbar dem formalistischen Prinzip durchaus entspricht, grundsätzlich ablehnend. (D. A. S. 39 ff.) Die notwendige Rücksicht auf die verschiedenen Lehrstoffe, meint er, verbiete eine Anordnung nach ausschließlich formalen Prinzipien; zudem sei auch innerhalb der einzelnen Gattungen ein Aufsteigen vom Leichten zum Schwierigen möglich. Diese Einwendungen treffen den Gedanken selber offenbar nicht; denn das formale Prinzip läßt sich sehr wohl auf die verschiedenen Stoffgebiete des Aufsatzes anwenden; und daß auch innerhalb der Abschnitte, die es begründet, noch ein pädagogischer Fortschritt möglich ist, spricht offenbar mehr für als gegen seine Brauchbarkeit. Laas räumt denn auch ein, daß der Gedanke wenigstens „a potiori durchführbar“, ja er giebt im einzelnen selbst mancherlei Winke, wie eine solche Durchführung einzurichten sei.

Weit mehr Gewicht aber als auf diese formale Abstufung legt Laas auf die allmähliche Zunahme der Selbständigkeit, mit welcher der Schüler seine Aufsätze anzufertigen hat (D. A. S. 40. D. U. 196): „Die Arbeiten in Untersekunda werden sich meist noch auf Reproduktionen des Gehörten oder Gelesenen beschränken," aber sie sollen nicht Reproduktionen bleiben; sie „wachsen allmählich zu immer größerer Selbständigkeit heran;" auf der obersten Stufe erscheint der Aufsatz als eine „Produktion", die über alle dem Schüler sonst zugemuteten, „über Rezeptionen aufgebaute Produktionen" „doch immerhin etwas hinausragt." (D. A. S. 16.)

Der Gesamteindruck, den Laas' Werk über den deutschen Aufsatz hinterläßt, ist der, daß er mit kraftvollsten Mitteln nach den höchsten Zielen strebt. Allein das an sich genommen Höchste deckt sich in den seltensten Fällen mit dem praktisch Erreichbaren oder Zweckmäßigen. Diesen Unterschied nicht beachtet zu haben würde auch dann ein Fehler des geistvollen Pädagogen gewesen sein, wenn sein Ideal selber nicht an jener einseitigen Hinneigung zur Abstraktion und Dialektik gelitten hätte, die uns bei der Betrachtung seiner Werke so oft entgegengetreten ist. —

Unter den bedeutenderen Theoretikern der letzten Jahrzehnte ist keiner so entschieden in grundsätzlichen Gegensatz zu Laas getreten wie Paul Klaucke in seinem Buche: Deutsche Aufsätze und Dispositionen, deren Stoff Lessing, Schiller, Goethe entnommen ist. Berlin 1881. Gerade deshalb wird ein Vergleich beider Anschauungen lehrreich sein; er wird die meisten der Punkte, auf die es wesentlich ankommt, von verschiedenen Seiten beleuchten und daher um so deutlicher hervortreten lassen.

Dem formalen Prinzip zunächst, das bei Laas das herrschende ist, tritt Klaucke auf das entschiedenste entgegen. „Gewiß ist die Form eine wichtige Sache, aber nicht an sich, sondern nur in Bezug auf einen bestimmten Inhalt, und das Hauptgewicht ist auf den Inhalt zu legen." — „Man schaffe nur vor allen

Dingen, daß der Schüler überhaupt etwas zu sagen hat, daß er der Sache, nicht des Schreibens wegen schreibt, dann wird der richtige und gute Ausdruck sich von selbst einstellen. — Rem tene, verba sequentur! — Sobald der deutsche Aufsatz nur die Form der Sprache berücksichtigt, so verfehlt er seinen Zweck vollständig." (S. 27, 25.) — Was der Schüler von der Technik des Aufsatzes zu wissen braucht, muß ihm durch die praktische Übung selbst beigebracht werden; wird es ihm „wieder und wieder durch alle Klassen, von allen Lehrern eingeprägt", dann wird er es schon behalten: einer theoretischen Belehrung bedarf es um so weniger, als das praktisch Notwendige auf ein Minimum beschränkt ist.

Bis hierhin ist Klaucke offenbar ganz konsequent: nun aber sieht er sich gleichwohl zu Einräumungen an den Formalismus veranlaßt, und zwar gerade an einer Stelle, wo man es am wenigsten erwarten sollte. Zu jenen unerläßlichen Bestandteilen der Theorie nämlich rechnet er die bei Laas D. A. S. 213 gegebene Sammlung von Gegensätzen (Mittel — Zweck; causa efficiens — Zweck; Materie — Form u. s. w.). „Der § 37 bei Laas," sagt er, „ist für Dispositionen einer der allerwichtigsten: das in diesem und in der bekannten kleinen Abhandlung von Deinhardt Ausgesprochene muß dem Schüler wieder und wieder vorgeführt werden. Man wende nicht ein, daß er dadurch an ein gewisses mechanisches Schema gewöhnt wird; ihm thut solch äußeres Schema überaus not; es ist praktische Logik, die er dabei treibt, und es wird ihm diese Methode für seine späteren Arbeiten auf der Universität sehr vorteilhaft sein." Klingt diese Begründung nicht, als ob man Laas selber sprechen hörte? und wird von diesem Punkte aus nicht die ganze Polemik, die Klaucke gegen den Formalismus führt, hinfällig? Wenn die Notwendigkeit eines äußeren Schemas und der theoretischen Belehrung über ein solches einmal zugegeben wird, so begreift man nicht, warum dasselbe durchaus auf die Tafel der Gegensätze, einen einzelnen, wenn auch wichtigen Bestandteil der Laasschen Inventionstheorie, eingeschränkt

bleiben muß. Denn dieser und nicht der Dispositionslehre gehört die „kleine Sammlung" an, obwohl Laas sie inkonsequenter Weise in der letzteren behandelt. Allein gerade hier zeigt es sich auf das bedenklichste, wie nahe es alle solche ausgeführten Inventionsregeln dem Schüler legen, eine von innen erworbene Erkenntnis der Sache durch ein äußeres Schema zu ersetzen. Der Verf. wenigstens muß bekennen — und er hofft mit dieser Empfindung nicht vereinzelt zu sein —, daß es ihm in der Praxis stets den unerquicklichsten Eindruck macht, wenn die Schüler mit fertigen Kategorien schablonenhaft an einer Aufgabe herumklauben, wenn sie z. B. bei einer Charakteristik sofort mit den trivialsten Gegensätzen: Körper und Geist, Gemüt und Verstand u. dergl. bei der Hand sind, natürlich ohne dadurch zu irgend welcher Einheitlichkeit der Auffassung geführt zu werden. Freilich kann der Schüler diese und ähnliche Kategorien nicht entbehren, aber sie treten ihm auch durch die eigene Lektüre wie durch den Unterricht in den verschiedensten Stunden so unzählig oft entgegen, daß sie sich ihm zweifelsohne von selbst einprägen, auch ohne daß er sie in jedem Augenblicke in abstracto übersieht. Wo die Sache sie fordert, da müssen sie eben hierdurch in seinem Bewußtsein unmittelbar wieder erzeugt und lebendig werden; aber eine schematische Zusammenstellung und Einübung kann diesen natürlichen Gang des Denkens nur schädigen. —

Der wesentliche Zweck des Aufsatzes ist nach Klaucke die Vertiefung des Verständnisses und die Beherrschung des Lehrstoffs. Nun aber ist nicht abzusehen, warum ein so wichtiges Hülfsmittel ausschließlich dem deutschen Unterricht und nicht auch den übrigen Fächern zu gute kommen soll. Hieraus ergiebt sich eine eigentümliche Folgerung, zu welcher bereits Phil. Wackernagel aus einem ähnlichen Gedankengang heraus gelangte und welche Klaucke dringlich betont und im einzelnen weiter ausführt. Es „sind die Übungen des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks sämtlichen Lehrern in geordneter Weise zu übergeben." (S. 14.) Jeder Vertreter eines Lehrfachs läßt in jedem Semester eine größere deutsche Arbeit anfertigen. „Indem alle Lehrer an

diesem gemeinsamen Werke arbeiten, wird deutsche Sprache als Unterrichtsgegenstand eine andere Stufe einnehmen als bisher." Das soll sich auch äußerlich in der Censur zeigen: „Wie nach gemeinsamer Beratung in den vierteljährlichen Censuren die Prädikate für Fleiß und Betragen festgestellt werden, so wird es alsdann auch geschehen für ‚deutsche Sprache'." Beim Abiturientenexamen werden dann statt der üblichen drei Themen des deutschen Lehrers je eins oder zwei aus den verschiedenen Disziplinen vorgeschlagen. „In formaler Hinsicht tragen alle Lehrer die Verantwortung. Es würden dann wohl auch vielfach andere Resultate erzielt werden können als jetzt, wo der deutsche Lehrer in der Prima für eine Sache verantwortlich gemacht zu werden pflegt, für die die ganze Schule einstehen sollte." (S. 23 f.) In erster Linie freilich kommt die neue Einrichtung der Fachwissenschaft zu gute. (S. 17.)[1]

Hält man sich an den Wortlaut dieser Vorschläge, so scheint es zunächst, als ob ein entschiedenerer Gegensatz gegen die Laassche Theorie nicht denkbar sei. Geht man der Sache jedoch auf den Grund, so sieht man bald, daß die praktischen Ergebnisse, welche von so verschiedenen prinzipiellen Ausgangspunkten aus gewonnen werden, sich gar nicht so wesentlich von einander unterscheiden. Den formalen Zwecken des Gymnasiums, so heißt es auf der einen Seite, sind alle einzelnen Fächer unterworfen; daher sind sie alle dem Aufsatz als dem Hauptförderungsmittel dieser Zwecke dienstbar zu machen. Um dieses einheitlichen Endzweckes willen sollen möglichst viele und möglichst wichtige Fächer in einer Hand vereinigt werden, in der Hand des Lehrers, der die stilistischen Aufgaben zu stellen und zu korrigieren hat. — Der Aufsatz dient der Vertiefung in die Sache, so heißt es auf der andern Seite. Jedes einzelne

[1]) Die „kürzeren Ausarbeitungen über durchgenommene Abschnitte" aus den verschiedenen Fächern, welche die preußischen „Lehrpläne und Lehraufgaben" als Klassen-Arbeiten vorschreiben, weisen eine gewisse Verwandtschaft mit den von Klaucke vorgeschlagenen Übungen auf, nur daß sie bei weitem anspruchsloserer Natur sind. Vergl. im folgenden S. 75 f.

Lehrfach kann durch dieses Hilfsmittel gleichmäßig gefördert werden. Es kann mithin nur wünschenswert sein, es auch wirklich für jedes einzelne auszunutzen: sämtliche Fachlehrer sind daher zu der Arbeit am Aufsatz mitberufen.

Laas hat in seinem „Deutschen Unterricht“ die Klauckeschen Vorschläge etwas sehr von oben herab zurückgewiesen. Er hatte eigentlich wenig Grund dazu; mußte er doch selbst zugeben, daß die Ergebnisse auf beiden Seiten einander nahe kämen (S. 386). In der That könnte man gegenüber dieser auffallenden Einmütigkeit der Ansprüche zu der Vermutung geführt werden, daß der deutsche Aufsatz, um seine Aufgabe zu erfüllen, der Anlehnung an die übrigen Hauptfächer, sei es in dieser, sei es in jener Form, durchaus bedürfe, daß er andernfalls auf jeden Erfolg verzichten müsse. Leider jedoch würde, wenn dem so wäre, die Praxis schlecht dabei fahren; denn es kann nicht geleugnet werden, daß von ihrem Standpunkte aus jene verschiedenartigen Vorschläge ein ziemlich gleichmäßig utopistisches Gepräge tragen. Der Klauckesche Entwurf zunächst würde eine Einheitlichkeit der pädagogischen Methoden und der stilistischen Geschmacksrichtung voraussetzen, wie sie unter fünf bis sechs in verschiedenen Fächern und auf verschiedenen Hochschulen gebildeten Männern — Deutschen zumal! — niemals zu erreichen sein dürfte. Ohne diese Übereinstimmung aber kann es nur verwirrend wirken, wenn ein halbes Dutzend Lehrer zu gleicher Zeit an der stilistischen Ausbildung des Schülers thätig sind und seine Fertigkeit auf derselben Censur beurteilen. Dem gegenüber hat Laas offenbar recht, wenn er behauptet, daß es auch von Klauckes Standpunkt aus rätlicher sei zu verlangen, „daß diejenigen Stunden und Fächer, an die der Aufsatzbetrieb am besten sich anlehnt, möglichst zusammengelegt werden.“ (D. U. 387.) Allein wenn er selbst hinsichtlich dieser Zusammenlegung zu Anfang die umfassendsten Ansprüche machte und seinem Prinzip nach machen mußte, so haben wir doch gesehen, wie er durch die Rücksicht auf die praktische Möglichkeit allmählich dazu geführt wurde, diese Ansprüche mehr und mehr einzuschränken, bis sie schließlich nur

noch einen geringen Bruchteil des ursprünglich Geforderten umfaßten. —

Für den deutschen Unterricht nun im hergebrachten Sinne des Wortes bleiben nach Klaucke ausschließlich solche Aufsatzthemen, welche sich an die deutsche Lektüre anschließen. „Wenn der Lehrer des Deutschen," sagt er S. 11, „es ganz streng mit seiner Aufgabe nehmen, nicht nach links, nicht nach rechts schauen, sondern nur anf das ihm vorgeschriebene Ziel seine Blicke richten will, so ist er verpflichtet, allein Themata aus der deutschen Nationallitteratur zu mündlichen und schriftlichen Produktionen zu verwenden." Dieser Satz richtet seine Schärfe besonders gegen die allgemeinen und moralischen Themen, welche an Laas einen so beredten Verteidiger gefunden haben. Die formalen Gesichtspunkte, auf welche Laas diese Verteidigung stützt, fallen für Klaucke naturgemäß fort; dagegen wiederholt er mit Kraft und Entschiedenheit die gewichtigsten der Vorwürfe, welche bereits vor ihm gegen diese Art von Themen erhoben sind. Während solche Aufgaben nach Laas ihre Stoffe aus dem Erfahrungskreise des Schülers schöpfen sollen, ruft Klaucke aus: „Was für Lebenserfahrung besitzt denn ein Schüler der oberen Klassen? Sieht man von dem beschränkten Kreise seines Schullebens ab, so gut wie keine!" (S. 6.) „Der Schüler muß," sagt er S. 10, „bei seinen Aufsätzen Boden unter den Füßen haben; dieser fehlt ihm gänzlich oder doch teilweise, sobald er allgemeine, moralische Themata behandeln soll." Durch Bearbeitung solcher Themen „wird man daran gewöhnt, über etwas zu sprechen und zu schreiben, wovon nur eine oberflächliche Kenntnis vorhanden sein kann, Arbeiten, an welche jede aufrichtige Natur nur mit Widerwillen herantreten wird". (S. 8.)

„Was so wenig Erwachsene haben, eigene Gedanken, das sollte man nicht von Schülern verlangen!" so fährt Klaucke im Anschluß an diese Betrachtungen fort, und aus solchen Anschauungen ergiebt sich naturgemäß die allgemeine Folgerung, daß die dem Schüler zuzumutende Thätigkeit aus den Grenzen der Reproduktion nicht hinausgehen dürfe. Diese Konsequenz

zieht Klaucke denn auch, indem er sich eine entsprechende Äußerung von Bonitz aneignet. Allein ob sich seine Vorschläge und Aufgaben wirklich innerhalb dieser Grenzen halten, wird den meisten Lesern seines Buches zweifelhaft sein. Wenn der Schüler „ein reiches Material sammeln, dann sichten und disponieren muß“ (S. 45), so kommt das doch dem, was man sonst Produktion zu nennen pflegt, ziemlich nahe. Auch die einzelnen Themen stehen den Laasschen im Durchschnitt an Schwierigkeit mindestens nicht nach, an Umfang überragen sie dieselben bei weitem; nur von der kritischen Richtung halten sie sich den Grundsätzen Klauckes entsprechend fern.

Über die Möglichkeit endlich einer formalen Abstufung der Aufgaben hat Klaucke keine Veranlassung sich auszusprechen, da sein Buch nur die oberste Lehrstufe berücksichtigt. Es ist jedoch klar, daß, wer den formalen Gesichtspunkten bei der Behandlung des Aufsatzes überhaupt keine selbständige Bedeutung zuerkennt, sich auch diesem Gedanken gegenüber ablehnend verhalten müßte. —

Vier Fragen haben sich uns zu Anfang dieses Abschnittes als grundlegend für die Methodik des deutschen Aufsatzes ergeben, und sie sind es auch, welche uns in der Litteratur desselben hauptsächlich entgegengetreten sind.

Erstens: Ist für den Aufsatz die Form oder der Inhalt der maßgebende Zweck?

Zweitens: Ist eine methodische Abstufung der Aufgaben nur durch die Verschiedenheit der Gegenstände oder auch durch eine formale Unterscheidung zu begründen?

Drittens: Soll der Aufsatz auch auf der höchsten Stufe Reproduktion bleiben, oder soll er allmählich dem Charakter einer freieren Produktion zustreben?

Viertens: Aus welchen Gebieten sind die Themen zu entnehmen?

Suchen wir nunmehr, nachdem wir von möglichst verschiedenen Standpunkten aus das Material dafür gewonnen haben, zu den einzelnen Fragen nach einander Stellung zu nehmen.

Was zunächst die Frage nach dem Zweck des Aufsatzes betrifft, so haben wir bereits zu Anfang gesehen, daß der Gegensatz zwischen Form und Inhalt in seiner allgemeinen Gestalt hier keine Berechtigung hat. Denn wie jeder einzelne Schüleraufsatz beiden Zwecken zu gute kommen muß, so wird auch der Unterricht im Ganzen beide vor Augen haben. Die Frage, auf die es thatsächlich ankommt, kann mithin nur die sein: welcher von beiden Gesichtspunkten hat als der maßgebende die Gestaltung und Methode des stilistischen Unterrichts zu bestimmen? Soviel ist von vornherein klar: wollte dieser Unterricht nichts als das Verständnis der Lektüre fördern, so müßte er seine Aufgaben dem Gang derselben einfach anschließen, sich ihr als dienendes Glied unterordnen und darauf verzichten, sich nach eigenen Zwecken einen Lehrgang zu entwerfen. Soll mithin die stilistische Ausbildung überhaupt eine nach eigenen Zwecken bestimmte, ihren eigenen Zielen entsprechende Methode verfolgen, so können die Grundsätze derselben nur formaler Natur sein.

Nun leuchtet es ein, daß das bloße sachliche Verständnis der Lektüre eine so umständliche, soviel Zeit und Kraft beanspruchende Übung wie der Aufsatz — zumal in den oberen Klassen — ist, an sich nicht zu rechtfertigen vermöchte. Dieser Zweck würde vermutlich überhaupt ohne schriftliche Reproduktionen erreicht werden, jedenfalls würden ihm bei weitem einfachere und anspruchslosere Übungen Genüge thun können. Die „kleinen Ausarbeitungen“ aus verschiedenen Fächern, welche die Preußischen Lehrpläne vorschreiben, kommen diesem sachlichen Zweck ausreichend entgegen. Aber freilich hierauf beschränkt sich auch im wesentlichen ihr Wert; daß die stilistische Fertigkeit der Schüler durch sie entscheidend gefördert würde, ist kaum anzunehmen. Nur in einer Hinsicht können sie, richtig geleitet, auch wohl dem Ausdrucksvermögen Dienste leisten, insofern sie

nämlich — neben dem mündlichen „Vortrag“ — vermittelnd zwischen dem bloßen Abfragen des Gelernten oder Gelesenen und dem deutschen Aufsatz eintreten. Die Wichtigkeit, welche dem Aufsatz für die Gesamtbeurteilung des Schülers zukommt, die lange Frist, die zu seiner Vollendung gewährt wird, der Umfang, den er, in den oberen Klassen wenigstens, erfordert, umgeben ihn mit einer Art von feierlichem Nimbus und trennen ihn — höchstens noch in Gesellschaft der mathematischen Aufgaben — in den Augen der Schüler von sämtlichen anderen Schularbeiten ab. Dieser Abstand nun verhindert sie oft von vornherein, sich natürlich und einfach auszudrücken; sie gehen nicht unbefangen an die Aufgabe heran, glauben sich gleichsam verpflichtet Umstände zu machen und wagen nicht ohne Umschweife zu reden, wie die Sache es erfordert. Bei den kurzen Klassenarbeiten, die zu langem Besinnen nicht Zeit lassen, wird der Schüler eher dazu gelangen, sich schlicht und unbefangen auszudrücken, und dies mag ihm dann auch wohl beim Aufsatze zu gute kommen. Weiter aber geht die Bedeutung dieser Übungen nicht; schon aus äußeren Gründen können sie gar nicht so oft angestellt werden, daß sie die Stilbildung entscheidend zu beeinflussen vermöchten; und wie die Unterrichtsbehörde sie nur als eine Art von Ergänzung neben den Aufsätzen vorgeschrieben hat, so wird es jedem klar sein, daß sie nicht etwa einen Ersatz für die letzteren bilden können. Das Darstellungsvermögen im ganzen Umfang, das ja neben der Herrschaft über den sprachlichen Ausdruck auch die Befähigung Gedanken klar und angemessen zu ordnen in sich begreift, kann auf keine andere Weise entwickelt werden, als indem man es durch umfangreichere und selbständigere Aufgaben, also eben durch Aufsätze übt. Somit ist es der formale Zweck, der den Aufsatz nötig macht, und ihm hat sich die Rücksicht auf den Inhalt, wiewohl man sie niemals aus den Augen lassen darf, unterzuordnen.

Von vornherein aber ist hier vor einer nahe liegenden Überspannung zu warnen. Der Aufsatzunterricht will das Dar-

stellungsvermögen des Schülers entwickeln, und das kann er freilich nicht, ohne auch den stilistischen Geschmack bis zu einem gewissen Grade in Anspruch zu nehmen und auszubilden. Insofern also stellt der Aufsatz wie alle Übungen, welche zur Ausbildung des Sprachgefühls dienen, auch an den ästhetischen Sinn der Schüler Anforderungen. Aber er kann und will dem Durchschnittsschüler ebenso wenig die Kunst schön zu schreiben anerziehen, wie er ihm etwa wissenschaftliche Methode vor dem wissenschaftlichen Studium beibringen will: ein Schüleraufsatz ist ebenso wenig ein Kunstwerk wie eine wissenschaftliche Abhandlung, wiewohl er die Keime zu beiden enthalten kann. War es ein Fehler von Laas, den wissenschaftlichen Charakter des Aufsatzes zu überspannen, so wird in der Praxis des Unterrichts noch häufig darin gefehlt, daß man zu hohe oder auch zu einseitige Ansprüche an das ästhetische Vermögen der Schüler stellt. Hier wirkt jene Richtung nach, welche unsere Gymnasien von ihren humanistischen Anfängen her bis in die siebenziger Jahre unseres Jahrhunderts hinein beherrscht hat: die Richtung, welche ästhetisches Verstehen und rhetorisches Können als das eigentliche Ziel der Jugendbildung betrachtete. Die schöne Form des Schreibens, der schöne Stil bezeichnete ursprünglich den wesentlichsten Gesichtspunkt der humanistischen Bildung; diese Form in den verschiedenen klassischen Sprachen zu beherrschen, sie zu verstehen und soweit wie möglich nachahmend hervorbringen zu können, war das vorherrschende, wenn nicht das einzige Unterrichtsziel des streng humanistischen Gymnasiums; und als sich spät genug die Muttersprache als ein selbständiges Lehrfach einen Platz auf der Gelehrtenschule eroberte, wurde jenes Unterrichtsziel von den klassischen Sprachen zunächst ganz einfach auf sie übertragen. Aber die Zeiten haben sich geändert und mit ihnen die Bedürfnisse der Menschen und die Ziele der Erziehung. Die schöne Form ist uns nicht mehr Selbstzweck: in der Schule wie im Leben gestehen wir ihr nur Wert zu, soweit sie aus der Sache entspringt und ihr dient. Und so wollen wir auch unsere Schüler nicht zu Sprach- oder Schreib-

Künstlern ausbilden, wie es einst der Zweck der humanistischen Lehranstalten war, sondern nur dies wollen wir erreichen, daß sie die Formen der Sprache und der Gedankenordnung soweit beherrschen, wie es zu einer verständnisvollen und klaren Wiedergabe der Stoffe, die ihnen Unterricht und Lektüre zuführen, erforderlich ist. Wir fordern von unseren Schülern nicht mehr, wie es früher ganz allgemein und nach dem herrschenden Gesichtspunkte ganz mit Recht geschah, poetische Produktionen: weder metrische Übersetzungen noch eigene Gedichte wird man heutigen Primanern als Pflichtarbeit auferlegen. Ebenso wenig aber können wir eine eigentlich schöne Prosa-Darstellung von ihnen verlangen. Angemessen und klar muß der Stil der Aufsätze sein; wo der Schüler durch natürliche Begabung mehr zu leisten im stande ist, wird man es gewiß willkommen heißen; verlangen aber darf man nicht mehr. Es darf nicht vorkommen, daß ein Aufsatz, der sachlich und klar, wenn auch knapp und trocken das Erforderliche enthält, für nicht oder doch für nicht voll genügend erklärt wird, weil es der Sprache an Fülle und Schönheit gebricht. Der alte Gegensatz zwischen mathematisch und sprachlich oder richtiger rhetorisch veranlagten Schülern, der unseren Gymnasien namentlich bei Censuren und Versetzungskonferenzen so viel zu schaffen gemacht hat, muß endlich einmal zurücktreten gegenüber den Anforderungen, die als die einzig wesentlichen an die Leistungen des Schülers in jedem Fache zu stellen sind: daß er klar zu denken und das Gedachte auch in einem größeren Zusammenhange einfach und schlicht, aber richtig und deutlich auszusprechen und zu schreiben vermöge. Nur in dieser Beschränkung gefaßt kann der Aufsatz wirklich ein allgemeines Bildungsmittel werden.

Ein einzelner aber sprechender Überrest jener ästhetisierenden Richtung ist der Wert, der noch heute in Lehrbüchern wie im Unterricht vielfach auf die ausschmückenden Teile des Aufsatzes gelegt wird. Solange der Aufsatz ein Kunstwerk sein sollte, hatte das seinen guten Sinn; soll er nur die sachlich angemessene Darstellung eines bestimmten Inhalts sein, so verliert es jede

Berechtigung. Schon die übliche Einteilung in Einleitung, Abhandlung und Schluß hat etwas Schiefes und Verkehrtes: es ist doch einigermaßen, als ob man den Körper des Menschen in Leib, Haare und Nägel einteilen wollte. Sie muß dem Schüler geradezu die Vorstellung einflößen, daß diese Teile für das Zustandekommen des Ganzen gleichwertig seien und daß man niemals mit der Sache selbst anfangen und niemals aufhören dürfe, wenn die Sache erledigt sei. Da sitzt denn so mancher arme Kerl, — man kann das bei Klausurarbeiten unendlich oft beobachten — zerbricht sich den Kopf über einen Einleitungsgedanken, der ihm nicht einfallen will, und behält schließlich weder Zeit noch Kraft für die Sache selber übrig. Allein soweit die Einleitung eine notwendige Voraussetzung behandelt, also wirklich erst in das Verständnis des Themas einführt, ist sie so selbstverständlich, daß man sie besser zur Abhandlung selber rechnet; und soweit das nicht der Fall ist, darf man sie überhaupt nicht fordern; die sogenannten „allgemeinen Einleitungen“, die mit einem Gemeinplatz anfangen und ihre Weisheit nach beliebter Schülermanier „schon in den ältesten Zeiten“ anerkannt finden, sollte der Lehrer geradezu verbieten; sie sind in den allermeisten Fällen nichts als Phrasensammlungen. — Noch entschiedener gilt es vom „Schluß“, daß ein hübsch ausgeführter selbständiger Schlußabschnitt eine angenehme, unter Umständen wünschenswerte Zuthat, aber niemals ein notwendiger Pflichtteil ist. Es genügt völlig, wenn die letzten Sätze eine zusammenfassende Hervorhebung der Hauptgedanken enthalten, unter Umständen auch schon, wenn sie nur durch einen getragenen Ton, eine gewisse Schwere anzeigen, daß die Sache zu Ende ist. Wir dürfen von unseren Schülern ebenso wenig originale Einfälle wie künstlerische Begabung verlangen. Gewiß wird es für jeden Lehrer eine Freude sein, wenn ihm eine höhere und selbständige Veranlagung auch nur im Keime entgegentritt, gewiß wäre es ein schwerer Fehler, wollte man das bescheidene Maß von Ansprüchen, das man an die Gesamtheit stellen darf, für den einzelnen höher Begabten zur bindenden

Schranke machen. Dem Pädagogen wird jeder Ansatz zu originaler Denk- oder Ausdrucksweise, und sei er noch so unvollkommen, erfreulich sein; aber seine Forderungen an den Durchschnitt der Schüler darf und wird er hierdurch nicht bestimmen lassen: er muß sich begnügen, klares Denken, deutliches Aussprechen der Gedanken und verständige Anordnung des Geschriebenen zu fordern. Nur dies sind die formalen Fähigkeiten, welche der Unterricht unter allen Umständen ausbilden muß, und nur in diesem Sinne ist der Aufsatz eine formale Übung.

Und eine zweite nicht minder wesentliche Schranke des formalen Prinzips hat sich uns bereits vorhin aus der Betrachtung der Laasschen Tendenzen ergeben. Der Endzweck des stilistischen Unterrichts ist, wenn auch ein formaler, darum doch kein theoretischer oder propädeutisch-rhetorischer. Nicht darum handelt es sich, daß die Schüler wissen, mit welchen Hilfsmitteln ein Aufsatz zu stande kommt, sondern daß sie diese Hilfsmittel zu gebrauchen verstehen; ja, könnte man es erreichen, daß sie dieselben ganz so unbewußt, aber zugleich auch ganz so sicher anwendeten wie die Sprachwerkzeuge beim Sprechen, so wäre das ein höchster Triumph des Unterrichts. Diese instinktive Sicherheit des Gebrauches nun freilich ist — wo ihr nicht eine besondere Veranlagung entgegenkommt — nicht für alle Teile der Darstellungskunst zu erreichen, und es bedarf daher der verstandesmäßigen Einprägung gewisser Regeln und Formen. Wie diese Unterweisung aber dem praktischen Bedürfnis entspringt, so hat sie sich auch auf das praktisch Brauchbare und Notwendige zu beschränken. Wer am Reck turnen soll, der kann nicht zu gleicher Zeit die anatomischen Verhältnisse seines Körpers studieren, und wer über eine bestimmte Sache sachlich schreiben will, der kann nicht alle Kategorien des Aristoteles nebst den loci des Agricola sich durch den Kopf gehen lassen. Etwas anderes ist es natürlich, wenn ein propädeutischer Kursus der Logik auf die Gesetze, denen man beim Schreiben bewußt oder unbewußt folgt, zurückgreift, um sie in

einen theoretischen Zusammenhang zu stellen und hierdurch zu größerer Klarheit zu erheben. Nur glaube man nicht, daß das stilistische Können, daß Sicherheit und Gewandtheit des Schreibens hierdurch unmittelbar gefördert werde und daß man daher berechtigt sei, die Gestaltung des stilistischen Unterrichts von vornherein auf eine solche Theorie des Schreibens oder des Denkens anzulegen.

Fassen wir das Gesagte noch einmal zusammen. Der Zweck des Aufsatzes ist formaler, aber weder künstlerischer noch theoretischer Natur: er soll in dem Schüler die Fähigkeit ausbilden richtig zu denken, sicher und klar auszudrücken, was er denkt, und auch größere Gedankenzusammenhänge übersichtlich und sachgemäß zu gliedern und zu ordnen. Zu diesem Zwecke bedarf es eines bestimmten und methodischen Ganges, es bedarf jedoch nicht einer theoretischen Einsicht in die Systematik der logischen und rhetorischen Formen. Anderseits schließt der formale Zweck des stilistischen Unterrichts die Rücksicht auf die Aneignung bestimmter Stoffgebiete keineswegs aus, wenn dieselbe auch erst in zweiter Linie steht.

So greifen denn beide Seiten des deutschen Unterrichts ganz naturgemäß in einander, und ihr Verhältnis stellt sich völlig klar: wie die Lektüre ihren eigenen Gang geht und aus den Zielen, die ihr gesteckt sind, die Grundsätze ableitet, die diesen Gang bestimmen, so hat auch der stilistische Unterricht seine eigenen Ziele zu verfolgen und bedarf hierzu eines eigenen Weges. Und wie für die Lektüre der Aufsatz, so ist für den Aufsatz die Lektüre das vornehmste Hifsmittel. Überall aber im Unterricht ist das Können, nicht das Wissen die Hauptsache: wie bei der Lektüre nicht die Kenntnis des Einzelnen, sondern die Ausbildung des Verständnisses, das „Lesenlernen", den eigentlichen Endzweck bildet, so zielt auch der Aufsatz nicht sowohl auf die Kenntnis bestimmter Stoffgebiete als auf das „Schreibenkönnen", die Ausbildung der stilistischen Form, ab.

Fragen wir nun nach den Anwendungen und Folgerungen, die sich aus dieser Zweckbestimmung ergeben, so wird sich die praktische Bedeutung des formalen Prinzips in erster Linie darin geltend machen, daß der Zweck der Stilistik zu einem Wegweiser für den Gang des Unterrichts wird, daß sich eine Abstufung der Aufgaben aus eben diesem Gesichtspunkte ergiebt. Auf die Feststellung einer methodischen Stufenfolge für die Stilistik werden wir ein um so entschiedeneres Gewicht legen müssen, als die bisherigen Arbeiten über den deutschen Unterricht diese Aufgabe fast gänzlich bei Seite gelassen haben[1]).

Es sind verschiedene, obzwar eng verwandte Fähigkeiten, welche der stilistische Unterricht entwickeln soll. Die Herrschaft über den schriftlichen Ausdruck, die Klarheit im Disponieren eines Stoffes, die Gewandtheit im Begründen eines Urteils stehen zwar in unbestrittener Wechselwirkung mit einander, und zusammen erst ergeben sie das, was man die Kunst des Schreibens, die Fertigkeit der Darstellung nennt. Allein dieser innere Zusammenhang ist kein engerer als etwa der, welcher die Satzlehre einer Sprache mit ihrer Formenlehre verbindet: auch von diesen kann man die eine nicht praktisch anwenden, ohne in jedem Augenblick der andern zu bedürfen: beide zusammen erst befähigen zum wirklichen Gebrauch. Und doch hindert dieses Band nicht,

[1]) Eine systematische Einteilung der deutschen Aufsätze „nach der Behandlung", d. h. eben nach formalen Gesichtspunkten, hat in der dem Verf. bekannten Litteratur — abgesehen von den bereits erwähnten Arbeiten Linnigs — nur Ferd. Schultz unternommen (Die Grundzüge der Meditation. Eine Anleitung zum Entwerfen von Aufsätzen u. s. w. Dessau 1883. Vergl. desselben Verfassers: Meditationen. Eine Sammlung von Entwürfen u. s. w., ebendas.). Er teilt die Aufgaben (S. 4) folgendermaßen ein: I. Schilderung (a. Beschreibung, b. Erzählung, c. Charakteristik); II. Untersuchung (a. Entwickelung, b. Abhandlung); dieses Schema legt er sodann den ferneren Erörterungen zu Grunde. Wiewohl seine Einteilungen und Bestimmungen im einzelnen mannigfach anfechtbar sind, so ist doch der leitende Gesichtspunkt hier zum erstenmal in umfassenderer Weise zur Geltung gebracht, und die Arbeit hat daher einen Wert, der sie aus der landläufigen Litteratur der „Hilfsmittel" entschieden heraushebt.

die Teile der Grammatik für den Unterricht in verschiedene Pensen zu trennen, die der Schüler sich nach einander aneignet. Freilich kann die Verteilung auch hier — genau wie man das dem deutschen Unterricht entgegengehalten hat — nur a potiori erfolgen; nur selten wird man das, was auf einer unteren Stufe dagewesen ist, als völlig überwunden und abgethan betrachten dürfen; vielmehr wird man das allermeiste davon auf den oberen Stufen gelegentlich wiederholen und wieder einüben müssen. In genau demselben Sinne möchte der Verfasser die folgenden Vorschläge verstanden wissen. Die Verteilung der stilistischen Aufgaben soll hauptsächlich verhindern, daß den Schülern vorzeitig allzu schwierige Arbeiten zugemessen werden; sie soll für die unteren Stufen solche Themen ausschließen, welche ihrer Eigenart nach den oberen angehören. Selbstverständlich jedoch ist es, daß auch auf der Oberstufe der Lehrer je nach Bedürfnis auf leichtere und elementare Aufgaben zurückgreifen wird. Vor allem aber müssen wir darüber zur Klarheit zu kommen suchen, was denn unter stilistisch-formalem Gesichtspunkt überhaupt als das Leichtere oder Schwerere zu betrachten ist.

Sucht man, um diese Frage zu beantworten, nach einem Anknüpfungspunkt, so könnte man zunächst geneigt sein, denselben in den üblichen Einteilungen, welche die Rhetorik bietet, finden zu wollen. Es könnte etwa die bekannnte Unterscheidung zwischen Genus historicum und rationale einen Fingerzeig geben. Denn zweifellos ist der Unterschied zwischen konkreten und abstrakten Gegenständen, zwischen Einzelanschauung und allgemeinem Begriff für den deutschen Aufsatz von wesentlicher Bedeutung, und man wird ihn keinesfalls ganz aus dem Auge lassen dürfen. Wenn er gleichwohl nicht ausreicht, um den Gang des Unterrichts zu bestimmen, so liegt die Ursache zunächst darin, daß der bei weitem überwiegende Teil aller Aufgaben naturgemäß dem Genus historicum zufällt, ja daß nach dem, was sich uns späterhin in betreff der allgemeinen Themen ergeben wird, das Genus rationale im strengen Sinne des Wortes ganz aus dem Unterricht ausscheidet und durch sogenannte Themata mixta er-

setzt wird. Es kommt hinzu, daß die Unterscheidung konkreter und abstrakter Materien für die Frage, ob ein Thema größere oder geringere Schwierigkeiten bietet, zwar wichtig, aber durchaus nicht immer entscheidend ist. Die Verschiedenheit der Denkoperationen, welche durch die einzelnen Arten von Aufgaben hauptsächlich in Thätigkeit gesetzt werden, bildet häufig ein weit wesentlicheres Moment. Es ist klar, daß es für einen Anfänger — vorausgesetzt, daß die Themen dem Stoffe nach nicht über seinen Gesichtskreis hinausgehen — leichter sein muß, einen allgemeinen Satz durch Beispiele zu veranschaulichen, einen abstrakten Begriff auszuführen, als über die Giltigkeit oder Ungiltigkeit eines sehr konkreten, etwa geschichtlichen Urteils zu entscheiden und die Entscheidung zu begründen.

Unter diesem Gesichtspunkte nun sind es zunächst zwei Arten von Aufgaben, die sich leicht von einander sondern. Die eine fordert nichts als die vermittelnde Wiedergabe eines in der Wirklichkeit oder in der Dichtung Gegebenen, die einfache Darlegung eines thatsächlichen Verhältnisses; die andere verlangt die Entscheidung eines Zweifels, die Beurteilung entgegengesetzter Behauptungen[1]). Es ist einleuchtend, daß hier ein ausgeprägter Unterschied der Schwierigkeit vorliegt: die Aufgaben der ersten Gattung beanspruchen ein geringeres Maß von Reife und Fertigkeit, sie werden bereits auf einer niedrigeren Stufe des Unterrichts gestellt werden können, als die der zweiten, welche die Urteilskraft des Schülers in einem Maße in Anspruch nehmen, das nur auf der obersten Stufe erreichbar sein wird.

Eine weitere Scheidung liegt nahe. Der Gegenstand der auf der unteren Stufe geforderten Darstellung kann ein solcher sein, dessen Teile und Verhältnisse in den Anschauungsformen des Raumes und der Zeit erfaßt werden. Dann entstehen, je nachdem die räumliche oder die zeitliche Anordnung die maßgebende ist oder beide einander kreuzen, die Darstellungsarten

[1]) Denselben Unterschied macht auch Laas gelegentlich einmal (D. A. S. 41).

der Beschreibung, Erzählung und Schilderung. Es sei gestattet, diese einfachsten Formen der schriftlichen Wiedergabe als „Darstellungen“ im engeren Sinne des Wortes zu bezeichnen. — Oder der Zusammenhang der einzelnen Teile beruht auf logischen Verhältnissen, und zwar müssen dieselben — da Probleme, also auch eigentliche Schwierigkeiten und Verwickelungen zunächst ausgeschlossen bleiben — möglichst einfach und übersichtlich sein. Das einfachste Schema für einen solchen Zusammenhang bildet eine Subordinationsreihe von Begriffen; ihm entspricht aber auch das Verhältnis eines allgemeinen Satzes zu den einzelnen Fällen, für die er gilt. Hieraus ergeben sich zwei Arten von Aufgaben, welche gleicherweise die subsumierende Thätigkeit des Geistes in Anspruch nehmen: für den allgemeinen Begriff wie für den allgemeinen Satz handelt es sich darum, die konkreten Anschauungen zu suchen, auf die sie anwendbar sind, die sie unter sich enthalten. In dieselbe Reihe von Aufgaben aber gehört drittens auch die Charakteristik: auch hier besteht ein einfaches, aber abstraktes Verhältnis zwischen den verschiedenen Eigenschaften eines Charakters und dem, was als das Prinzip dieser Eigenschaften, als Grundzug des Charakters hervortritt. Für Aufgaben dieser drei Arten bietet der allgemeine Sprachgebrauch den gemeinsamen Ausdruck: Entwickelungen. Man entwickelt einen Begriff, indem man seine Unterarten aufweist und diesen Determinationsprozeß bis auf die konkrete Anschauung herabführt; man entwickelt einen Satz, indem man in entsprechender Weise seinen Inhalt aus dem Allgemeinen ins Besondere und Konkrete hinab verfolgt; man entwickelt endlich einen Charakter, indem man die einzelnen Eigenschaften, die ihn bilden, und die Handlungen, in denen er sich äußert, in ihrer Abhängigkeit von dem herrschenden Grundzug betrachtet[1]). Für alle drei Arten

---

[1]) Ich muß mich hier damit begnügen, vorläufig auf diesen Parallelismus hinzuweisen; was an der Gleichsetzung der Charakteristik mit den beiden anderen Arten von Aufgaben etwa befremden kann, wird in dem besonderen Abschnitt, der diesem Gegenstand gewidmet ist, erörtert und hoffentlich erledigt werden.

der Entwickelung bildet die Divisio ebenso das Grundschema wie für die der Darstellung die Partitio nach Raum und Zeit. —

Wird nun das Verhältnis der Teile unter einander und zum Ganzen oder das des Besonderen zum Allgemeinen verwickelter und schwieriger, bietet es die Möglichkeit einer verschiedenen Auffassung und wird eine auf Gründe gestützte Entscheidung verlangt: dann entsteht jene dritte Art von Aufgaben, welche wir bereits zu Anfang von den übrigen gesondert haben und für die der passende Name „Beurteilung" sein dürfte. Das Ergebnis, dem eine jede Untersuchung dieser Art zustrebt, kann naturgemäß entweder positiv oder negativ sein: es soll ein Verhältnis, eine Thatsache entweder als bestehend erwiesen oder als nicht bestehend bestritten werden; ein Urteil, ganz gleich welchen Inhalts, sei es nun ein bloßer Existenzialsatz oder ein Werturteil u. s. w., wird entweder bestätigt oder widerlegt. Hieraus ergeben sich die beiden allgemeinsten Unterarten dieser Gattung von Aufgaben: Beweise und Widerlegungen. Selbstverständlich ist hiermit nicht ausgeschlossen, daß das Ergebnis einer Untersuchung ein mittleres, aus positiven und negativen Elementen zusammengesetztes sein kann; wir werden im Gegenteil gerade diese Art von Beurteilungen, da sie ganz besonders häufig sind, weiter unten eingehender zu betrachten haben. Der Form nach aber ordnen auch sie sich in jedem einzelnen Falle einer jener beiden Gattungen ein, je nachdem der Schwerpunkt ihres Resultates auf die positive oder die negative Seite fällt.

Fassen wir das Gesagte zusammen, so ergiebt sich nunmehr für die gesamte Stufenfolge von stilistischen Aufgaben folgendes Schema:

Stufe 1. Darstellungen.

a) Erzählungen und Inhaltsangaben[1]),

b) Beschreibungen und Schilderungen.

---

[1]) Siehe den besonderen Teil.

Stufe 2. Entwickelungen.
a) von Charakteren,
b) von Begriffen,
c) von Sätzen.

Stufe 3. Beurteilungen.
a) Beweise,
b) Widerlegungen.

Man wird die unteren und mittleren Klassen ausschließlich mit den Aufgaben der ersten Stufe beschäftigen; in Sekunda treten die Themen der zweiten Art hinzu; die Beurteilungen endlich bleiben der obersten Klasse vorbehalten.

Jede nähere Veranschaulichung dieses allgemeinen Schemas versparen wir auf den besonderen Teil unserer Betrachtungen. Nur eine Bemerkung soll hier noch hinzugefügt werden.

Die bezeichneten drei Gattungen von Aufgaben nämlich unterscheiden sich zunächst, wie schon hervorgehoben, durch die logischen Operationeu, die jede einzelne von ihnen vorwiegend in Anspruch nimmt. Diese Verschiedenheit aber bedingt gleichzeitig auch einen Unterschied in Ton und Haltung des Aufsatzes. Daher genügt es nicht, daß der Lehrer die Eigenart der gestellten Aufgabe kennt; auch der Schüler muß wissen, in welche Kategorie sein Aufsatz gehört; er muß sich darüber klar sein, ob er schlechthin beschreibend und erzählend darstellen, ob er erklärend und erläuternd entwickeln, oder endlich, ob er untersuchend entscheiden und urteilen soll[1]. Eine Anzahl der gebräuchlichsten Darstellungsfehler in Schulaufsätzen schreibt sich daher, daß die Schüler diese Eigenart der verschiedenen Aufgaben nicht auseinander zu halten wissen. Sie verfallen mit Vorliebe in ausführliche Erzählung, wo sie Gedanken oder Charaktere entwickeln und das Thatsächliche nur zur Erläuterung und Veranschaulichung berühren sollen; sie nehmen die Miene eines Richters oder Philosophen an, wo es sich nur darum

---

[1]) Vergl. dagegen die zehn „Modi" der Aufgaben und ihrer stilistischen Behandlung, die Laas D. A. S. 36 unterscheidet.



handelt, unbestrittene Wahrheiten zu veranschaulichen [1]); ja die geschmacklose Neigung zum Moralisieren, welche bereits oben hervorgehoben wurde, hängt nicht selten mit der verkehrten Vorstellung zusammen, als sei es nicht genug, eine moralische Wahrheit darzulegen, sondern man habe auch stets die Verpflichtung, sie gegen etwaige unterstellte Angriffe zu verteidigen. Warnt doch auch Goethe, der nicht für Schüler schrieb, „Freunden und Gegnern zur Beherzigung“: „Wer streiten will muß sich hüten bei dieser Gelegenheit Sachen zu sagen, die ihm niemand streitig macht.“

Je verwickelter nun und mannigfaltiger die Ansprüche werden, welche die Aufgabe an die Geistesthätigkeit des Schülers stellt, desto entschiedener erfordert sie einen gewissen Grad von Freiheit des Denkens und Selbständigkeit der Behandlung. Um eine einfache Reihe von Thatsachen oder räumlichen Teilen geordnet auffassen und anschaulich wiedergeben zu können, bedarf der Schüler nur einer geringen Freiheit der Bewegung. Je abstrakter aber und allgemeiner der Gedankenzusammenhang wird, zu desto selbständigerem Erfassen und Eindringen wird der gezwungen, der ihn mit Klarheit zur Darstellung bringen soll. Verlangt man endlich eine Entscheidung, eine Beurteilung, — und käme die Arbeit des Schülers auch nur, wie das meistens der Fall sein wird, darauf hinaus, daß er ein in der Klasse gewonnenes Urteil sich aneigne und begründe, — so setzt doch schon diese Thätigkeit wiederum ein noch freieres Schalten mit dem Stoffe, eine größere Selbständigkeit der Bewegung voraus. So bezeichnet die oben gewonnene Stufenfolge von Aufgaben an sich schon eine Abstufung hinsichtlich des Maßes von Freiheit, das zu ihrer Lösung erforderlich ist.

Allein nicht diese innere Freiheit des Schreibenden seinem

[1]) Vergl. die entsprechenden Bemerkungen bei Laas a. a. O.



Stoffe gegenüber ist es, welche den Gegenstand der vierten jener prinzipiellen Fragen bildet, die wir an die Spitze dieses Abschnittes gestellt haben: der Frage nämlich, ob der Schüleraufsatz immer Reproduktion bleiben oder sich zu einer gewissen Selbständigkeit der Produktion entwickeln dürfe. Vielmehr handelt es sich dabei wesentlich darum, wie weit der Aufsatz von vorhergehenden Erörterungen in der Klasse abhängig bleiben, wie weit er den Schülern zu selbständiger Bearbeitung überlassen werden soll. Selbstverständlich muß auch hier eine Stufenleiter den Schüler aufwärts führen: allmählich wird man ihn immer unabhängiger seiner Aufgabe gegenüberstellen, ihm immer mehr Selbständigkeit in der Behandlung zumessen. Man wird nicht nur im Anfang der ersten sondern auch noch zu Beginn der zweiten Stufe neben dem Inhalt auch die Disposition und zwar anfangs bis ins Einzelne durchsprechen. Allmählich läßt man die Einzelheiten weg und begnügt sich damit, die Hauptgesichtspunkte feststellen und formulieren zu lassen; die Ausführung derselben überläßt man dem Schüler. Man wird beispielsweise eine Charakteristik mit Untersekundanern bis in die einzelnen Züge hinein erörtern, die Hauptbelegstellen in der Klasse angeben lassen; später genügt es, sich mit ihnen über den Grundzug eines Charakters zu verständigen. Man wird bei der Behandlung allgemeiner Themen die veranschaulichenden Beispiele anfangs in der Klasse besprechen, sich dann begnügen die Auswahl derselben ohne nähere Besprechung von den Schülern feststellen zu lassen; endlich wird man ihnen diese Auswahl selbst (innerhalb des im Thema vorgezeichneten Kreises) überlassen. Auf der obersten Stufe endlich darf man der Aufgabe Gesichtspunkte zu Grunde legen, welche nicht zum Zwecke des Aufsatzes nnd nicht unmittelbar vorher in der Stunde erörtert sind, doch müssen dieselben auch hier immerhin aus dem Unterricht hervorgewachsen, durch ihn den Schülern gegeben und zu eigen gemacht sein.

Hiermit ist der Höhepunkt der Selbständigkeit erreicht, bis zu welchem Primaner und Abiturienten durchschnittlich gelangen

können. Darüber hinauszugehen und ihnen etwa die Aufstellung der allgemeinen Gesichtspunkte selber zuzumuten, hieße — nach der Erfahrung des Verfassers wenigstens — die Grenzen überschreiten, welche Natur und Verhältnisse dem Durchschnittsschüler gezogen haben. Die Selbständigkeit bleibt auf die formale Gestaltung beschränkt. Neue Gedanken, eigene Gesichtspunkte darf man von jungen Menschen dieses Alters nicht beanspruchen[1]). Alle Aufsätze sind daher auf das zu begründen, was in der Klasse produziert d. h. in gemeinsamem Nachdenken unter Leitung des Lehrers gefunden ist. In diesem Sinne bleibt der Aufsatz auch auf der obersten Stufe stets auf Reproduktion beschränkt.

Man findet bei Lehrern wie bei Theoretikern zuweilen eine unbegründete Scheu vor einer solchen Beschränkung: sie geht aus der Furcht hervor, die Schüler allzusehr einzuengen und ihnen dadurch die Freude an der Arbeit zu rauben. Allein ein deutscher Aufsatz soll ebensowenig ein lyrischer Erguß sein wie eine wissenschaftliche Abhandlung nach eigenen Gesichtspunkten, sondern er ist und bleibt eine Schularbeit, die ihren Hauptwert in der Form hat; und wenn es auch gewiß berechtigt und wünschenswert ist, daß der Schüler seine Persönlichkeit hier freier zum Ausdruck bringt, als er es in seinen sonstigen Leistungen vermag, so darf man ihn doch nicht dazu zwingen wollen, indem man ihm den Anhalt am Unterricht versagt. Man muß bedenken, daß die persönliche Eigenart unserer Primaner, häufig auch der begabteren, noch durchaus gebunden ist, und daß sie meistens noch keineswegs die Fähigkeit besitzen ihr Ausdruck zu geben. Wenn man ihnen Aufgaben auferlegt, denen sie sich nicht gewachsen fühlen, so führt das nur zu einem ergebnislosen Scheinwesen: sie suchen Hülfe unter einander oder aus fremden Mitteln. Eine heilsame Einschränkung als Zwang zu empfinden, davon ist der Durchschnittsschüler weit entfernt; und daß den wenigen hervorragend Begabten der Spielraum nicht verkümmert werde,

---

[1]) Vergl. die S. 67 unten angeführten Worte Klauckes.

dafür wird der einsichtige Lehrer leicht Sorge tragen können. Es gilt eben auch hier, wie überall im Unterricht, zwischen Willkür und Dressur die richtige Mitte zu finden; die Freiheit ist zwar ein schönes Ziel, in den meisten Fällen aber ein schlechtes Mittel der Erziehung. —

Vielleicht erhebt man den Einwurf, daß die dritte der oben aufgestellten Kategorieen von Aufgaben, die der Beurteilungen, aus dem hier vorgezeichneten Rahmen notwendig heraustreten müsse, da sie ihrem Wesen nach einen höheren Grad von Selbständigkeit der Leistungen erfordere. Wir könnten zunächst darauf antworten, daß diese Themen bei richtiger Behandlung dem Schüler diese Selbständigkeit zwar gestatten, nicht aber notwendig zumuten, sodaß gerade sie dem Begabteren freien Spielraum gewähren, ohne den Unbegabten der sicheren Hand des Führers zu berauben. Denn an sich genommen kann man gerade so gut ein Urteil und seine Begründung vorher in der Klasse feststellen lassen wie die Hauptmomente einer Entwickelung. Allein die Möglichkeit, ein abweichendes Urteil zu begründen, darf man doch auch in diesem Falle dem Schüler offenbar nicht abschneiden; und in der Aufgabe, ein festgestelltes Urteil entweder sich anzueignen oder zu verwerfen, liegt immerhin etwas, das über die Grenzen der Reproduktion hinausgeht. Dieser Umstand nötigt uns für einen Augenblick, auf die Kategorie der Beurteilungen zurückzukommen.

Was nämlich kann der Inhalt dieser Art von Aufgaben sein? Für kritisch-ästhetische Fragen und Erörterungen ist hier offenbar ebenso wenig und noch weniger Platz als im litterarischen Unterricht. Soweit sich mithin solche Themen an die Lektüre anschließen, können sie nur Fragen des litterarischen Verständnisses betreffen, Fälle, in denen die Auffassung des vom Dichter Gewollten nicht von vornherein über jeden Zweifel erhaben ist und möglichen oder wirklichen Mißverständnissen gegenüber festgestellt werden muß (z. B. Wer ist der Held in Shakespeares Julius Cäsar? Wie ist der Schluß des Tasso zu verstehen? Ist der Tod der Jungfrau von Orleans im künst-

lerischen Sinne notwendig?). Selbstverständlich sind hier alle Fragen auszuschließen, deren Beantwortung eines eigentlichen litterarischen Apparates bedarf oder dem Verständnisse sonstige Hemmnisse bietet, die nur durch wissenschaftliche Methode zu überwinden sind. — Es bleiben zweitens für den Aufsatz eine Anzahl von allgemeinen Themen psychologischer und praktisch-moralischer Natur. Aber auch diese dürfen selbstverständlich nicht derart sein, daß ihre Beantwortung spekulative oder kasuistische Schwierigkeiten darbietet: wirkliche Probleme zu behandeln wird man dem Schüler auf keinem Gebiete zumuten. Der propädeutisch-formale Charakter dieser Aufgaben, das gleichsam Provisorische und methodisch Unzulängliche, das ihrer Lösung anhaften muß, leuchtet ein: von der methodischen Lösung, die ein wirkliches Problem jederzeit erfordert, können kaum die allerallgemeinsten Umrisse vorgezeichnet werden. Allein so wenig es überhaupt Sache des Schülers ist, Probleme zu lösen, ebensowenig braucht ihn das Gymnasium in der Darstellung derselben zu üben. Wenn die Schule nur eine ausreichende Grundlage geschaffen hat, so wird das Darstellungsvermögen ihrer Zöglinge schon von selber mit ihrer späteren Entwickelung Schritt halten, und mit der Aneignung der wissenschaftlichen Methoden, welche die Universität vermittelt, wird die entsprechende Herrschaft über die Darstellungsmittel sich schon einfinden. Jene Grundlage aber besteht in der Thätigkeit, einfache anschauliche oder logische Verhältnisse klar und angemessen zum Ausdruck zu bringen. Was darüber hinausgeht, wird man darum, wenn es sonst Nutzen bringt und ohne besondere Schwierigkeiten erreichbar ist, nicht ohne weiteres vom Lehrplan ausschließen; allein es bildet doch nicht im strengen Sinne einen notwendigen Bestandteil desselben. Es ist ganz wünschenswert, daß die Schüler auch einmal in der Behandlung leichterer Fragen und Kontroversen geübt werden: das eigentliche und wesentliche Ziel jedoch des stilistischen Unterrichts bezeichnen jene beiden ersten Kategorieen von Aufgaben.

Wir haben bisher die Aufsätze nur nach ihrer formalen Eigenart unterschieden, und es ist nunmehr an der Zeit auch die Stoffe derselben ins Auge zu fassen. Fragen wir, welche Gebiete es sind, denen die Themen entnommen werden sollen, so wird dem unbefangenen Blick immer die deutsche Lektüre als das Erste und Naturgemäßeste entgegentreten. Die heimische Litteratur bildet den Mutterboden des deutschen Aufsatzes: aus ihr allein kann er Lebenskraft ziehen; hier, wo ihm seine Vorbilder erwachsen sind, erwachsen ihm auch seine natürlichen Nährstoffe. In der That hat denn auch die Praxis der letzten Jahrzehnte — den oben erörterten theoretischen Einwendungen zum Trotz — stets an diesem engen Zusammenhang festgehalten.

Allein die deutsche Litteratur ist nicht nur das nächste und natürlichste Gebiet des Aufsatzes; sie ist bei richtiger Ausnutzung auch an sich schon völlig ausreichend. Die formalen Ziele des stilistischen Unterrichts können in vollstem Umfange erreicht werden, auch wenn die Aufsatzthemen ausschließlich an die deutsche Lektüre anknüpfen; und der Fülle von Gedanken und Stoffen gegenüber, welche uns hier entgegenströmen, wird man über Einseitigkeit und Armut der Aufgaben gewiß nicht klagen. Nur für die mittleren Klassen, in welchen die elementaren Aufgaben der Stilbildung das eigentliche Pensum bilden, ist eine Anknüpfung an die fremden, namentlich die klassischen Sprachen erwünscht, damit ein so wirksames Hilfsmittel für die Entwickelung des Stils nicht verloren gehe. Im ganzen genommen aber bedarf der deutsche Unterricht durchaus nicht der Anlehnung an irgend ein anderes Fach, um seinen Aufgaben gerecht zu werden. Selbstverständlich soll er hiermit nicht aus dem Zusammenhang von Wechselwirkungen losgerissen werden, in welchem alle Zweige eines wohlorganisierten Unterrichts mit einander stehen. Im Gegenteil: auch ohne besondere Veranstaltungen wird alles, was in anderen Stunden, alles zumal, was aus der Kenntnis fremder Litteraturen gewonnen wird, dem Aufsatz zu gute kommen; aber gerade darum bedarf es solcher Veranstaltungen nicht. Der

deutsche Lehrer der Prima wird freilich oft genug Veranlassung haben, auf die griechische oder die französische Lektüre zurückzuweisen; aber wenn in jenen Fächern das Nötige geleistet ist, so werden solche Hinweise auch genügen, um das Verständnis des historischen Zusammenhanges anzubahnen. Es ist zu diesem Zwecke weder eine Zusammenlegung der Fächer noch eine Verwendung des Aufsatzes unbedingt erforderlich, wiewohl natürlich beides von Vorteil sein kann.

Die Frage also, ob der Aufsatz Stoffe aus anderen Lehrfächern in den Kreis seiner Themen hineinziehen soll, ist für den deutschen Unterricht nicht von prinzipieller Bedeutung: sie wird wesentlich von thatsächlichen und persönlichen Verhältnissen abhängen. Daß der Lehrer, dem sich solche Stoffe bieten, sie nicht von der Hand weisen wird, ist selbstverständlich; wer neben dem Deutschen etwa Geschichte oder griechische Litteratur zu lehren hat, wird sich gewiß nicht den Vorteil entgehen lassen, Themen aus diesen Gebieten zu stellen. Denn diesen und den meisten anderen Fächern muß ein so wirksames Hilfsmittel zu erheblicher Förderung dienen. Aus dem Wesen des deutschen Unterrichts jedoch ergibt sich kein derartiges Bedürfnis, und weder die Ziele noch die Methoden desselben dürfen durch eine solche gelegentliche Berücksichtigung anderer Fächer wesentlich beeinflußt werden.

Von prinzipiellerer Wichtigkeit für die Methodik des deutschen Aufsatzes ist die Frage nach der Berechtigung der **allgemeinen und moralischen Themen**. Ihr werden wir eine eingehendere Erörterung widmen müssen.

In den ersten Decennien dieses Jahrhunderts stand diese Art von Aufgaben ganz unverhältnismäßig im Vordergrunde des Unterrichts, und sie waren häufig von einer spekulativen Höhe und abstrakten Allgemeinheit, die heute schwerlich noch Verteidiger finden würde[1]). Seitdem durch Hiecke und seine

[1]) Wie man aus dem gleich anzuführenden Buche von Apelt S. 21 f. lernen kann.

Nachfolger die deutsche Lektüre in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt wurde, sind die allgemeinen Themen im Rückgang begriffen. Im Aussterben sind sie freilich noch lange nicht, wie jedes beliebige Schulprogramm der letzten Jahre bezeugen kann. O. Apelt, einer der einsichtigsten und unbefangensten Beurteiler der hier in Betracht kommenden Fragen, sagt von den allgemeinen Themen kurz und bündig[1]): „Sie mögen ein Übel sein, aber sie sind aus mancherlei Gründen ein notwendiges Übel!" — und er dürfte damit ziemlich genau die Meinung aussprechen, die bei den heutigen Lehrern des Deutschen die herrschende ist. Prüfen wir daher dieses Urteil auf seine Stichhaltigkeit.

Notwendig kann die Verwendung dieser Themen offenbar nur dann sein, wenn durch sie dem Schüler eine wünschenswerte Fertigkeit zu teil wird, die er durch eine andere Art von Übungen nicht zu erlangen vermag. Was kann dies sein? Da die Einübung der Inventionsregeln, auf welche Laas die Verteidigung der allgemeinen Themen stützt, für unseren Standpunkt nicht in Betracht kommt, so bleibt offenbar nur ein zweites übrig: sie sollen in dem Schüler die Fähigkeit ausbilden, unter einem allgemeinen Gesichtspunkte zu sehen und zu urteilen, mehrere einzelne Erscheinungen unter eine allgemeine Anschauung zu subsumieren. Das eben ist es ja, was wir mit der Entwickelung allgemeiner Sätze und Begriffe, wie sie oben gekennzeichnet sind, anstreben. In der That ist es einleuchtend, daß dies durch spezielle Themen, die sich unmittelbar an die Lektüre anschließen, nicht in gleichem Maße erreicht werden kann, und doch wird niemand bezweifeln, daß es wünschenswert, ja notwendig ist,

---

[1]) Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums. Ein historisch-kritischer Versuch, Leipzig 1883, S. 192. Das Verdienst des kleinen Buches besteht darin, daß es gegenüber so mancher theoretischen „Verstiegenheit" sowie einer Anzahl von unrationellen Mißbräuchen der Praxis in schlagender Weise den gesunden Menschenverstand zu Worte bringt. Von subjektiver Einseitigkeit ist es zwar nicht völlig frei, auch könnte die Kritik weiter geführt werden; dennoch wird der deutsche Lehrer gut thun, das Büchlein fleißig zu Rate zu ziehen.

jene Fähigkeit des allgemeinen Überblicks und Urteils in dem Schüler auszubilden.

Fragen wir nunmehr nach den Nachteilen, welche diesem Gewinn das Gegengewicht halten, so müssen wir zunächst die Einwürfe aussondern, welche sich nicht gegen die Gattung als solche, sondern nur gegen gewisse Arten derselben richten. Es ist zweifellos gerade für diese Themen eine erhebliche Schwierigkeit, zwischen allzu hoch schwebenden Abstraktionen und allzu trivialen Gemeinplätzen die richtige Mitte zu finden: eine Schwierigkeit, von der die meisten Schulprogramme und Aufsatzsammlungen unwillkürlich Zeugnis ablegen.

Zu der ersteren Art gehört ein guter Teil jener „schönen Stellen", gegen welche schon Laas mit Recht geeifert hat[1]). Nicht jedes Dichterwort, dessen Schönheit den Leser gefangen nimmt, enthält einen wertvollen allgemeinen Gedanken; sehr häufig ist es nur die Form, welche uns bestrickt; sehr oft, zumal in dramatischen Sentenzen, beabsichtigt der Dichter keineswegs eine tiefe Wahrheit auszusprechen; er sucht nur einen allgemeinen Ausdruck für ein Gefühl, eine Stimmung. Ist ihm dies gelungen, so kann uns die Stelle durch ihre rhetorische Schönheit entzücken und doch jeden in Verlegenheit setzen, der einen greifbaren Gedankeninhalt darin aufweisen und entwickeln soll. So ist ein schöner Vers, aber ein schlechtes Aufsatzthema das Goethesche Xenion: „Wie das Gestirn ohne Hast, aber ohne Rast, drehe sich jeder um die eigene Last"; dasselbe gilt von Stellen wie die: „Alles wanket, wo der Glaube fehlt", „Wer besitzt, der lerne verlieren", „Das Leben ist das einz'ge Gut des Schlechten", „Eine edle Himmelsgabe ist das Licht des Auges"; selbst das berühmte und oft verwendete: „Der Übel größtes ist die Schuld." Solche Verse haben einen starken Gefühls-, aber einen recht geringen Gedankengehalt und müssen den Schüler, der sie in längerer Ausführung behandeln soll, fast notwendig in das

[1]) D. A. S. 53: „Es sind namentlich die sogenannten „schönen Stellen" aus Dichtern, welche verführen, das Reizende und Ansprechende auch für thematisch zulänglich zu halten."



Phrasentum hineinziehen. Dasselbe gilt von den meisten der vielbeliebten Themen, welche sich auf den Wert des Lebens beziehen z. B. σκιᾶς ὄναρ ἄνθρωποι; das Leben ein Traum u. s. w. Wieder andere Stellen sind trotz ihrer allgemeinen Form nur aus dem bestimmten Zusammenhang heraus verständlich, in dem sie gesprochen werden, und verlieren jeden Sinn, sobald sie als allgemeine Wahrheiten auftreten sollen z. B. „der Zug des Herzens ist des Schicksals Stimme". Gleichwohl findet man auch sie nicht selten zur Behandlung gestellt.

Aber auch die wirkliche Lebensweisheit, welche wir bei unseren Dichtern finden, ist durchaus nicht immer dazu geeignet, daß sich die Jugend in sie vertiefe. Ganz abgesehen von solchen Stellen, welche überhaupt das Verständnis des Primaners übersteigen, gehören hierher die meisten von denjenigen Themen, welche das Verhältnis der verschiedenen Altersstufen zu einander behandeln; wer erst eine von ihnen kennt, wie kann der ihren Wert vergleichen und beurteilen? Ebendahin sind die zahlreichen Dichterworte zu rechnen, welche Resignation und Beschränkung empfehlen: „In den Ozean schifft mit tausend Masten der Jüngling; still auf gerettetem Bot treibt in den Hafen der Greis;" „Vieles wünscht sich der Mensch und doch bedarf er nur wenig;" „aurea mediocritas" und Ähnliches. Diese Themen scheinen in der Praxis ganz besonders beliebt zu sein; und doch muß sich in der Brust eines gesunden jungen Menschen alles aufbäumen gegen die trübselige Lebensweisheit, die uns Älteren Erfahrung und Notwendigkeit aufgezwungen haben und zu deren Verteidiger wir ihn in einem Alter stempeln wollen, wo der Wahlspruch Karls V. „Mehr — weiter!" naturgemäß der seine sein sollte!

Diesen zu hoch gegriffenen Themen nun ließe sich eine Sammlung von Trivialitäten gegenüberstellen, die, wenn der Verf. nicht irrt, sich hauptsächlich in den mittleren Klassen heimisch gemacht haben und deshalb weniger an das Tageslicht der Programme treten. Aber auch aus den obersten Gymnasialklassen hat Apelt (a. a. O. S. 238 ff.) eine ganz stattliche Sammlung zusammengestellt, die sich aus den Programmen der letzten

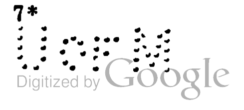
Jahre noch erheblich vermehren läßt. Hierher gehören die Themen: „Warum wird man durch Schaden eher klug als durch Lehre?“ — „Warum gehen so viel Hoffnungen nicht in Erfüllung?“ — vor allem aber die meisten Sprüchwörter und sonstigen Wahrheiten von der Art, die niemand leugnet. Der Lehrer, der das Thema giebt: „Wie man's treibt, so geht's“, oder „Eines schickt sich nicht für alle“, versetze sich doch nur in die Lage des Schülers, der darüber Seiten lang schreiben soll, oder noch besser, er versuche es einmal selber: dann erst wird er sehen, was er seiner Klasse eigentlich zumutet.

Aber auch solche Aufgaben, denen man die gerügten beiden Fehler nicht zum Vorwurf machen kann, die vielmehr recht eigentlich im Gesichtskreise des Schülers zu liegen scheinen, können wesentlichen Bedenken unterliegen. Es ist unzweifelhaft, daß ein großer, ja der größte Teil der sogenannten moralischen Themen die Schüler zu altklugem oder gar unwahrem Moralisieren verführt, zu dem sie ohnehin nur allzu geneigt sind. Man wähne doch ja nicht, daß sich in dieser Schülergewohnheit ein ehrlicher jugendlicher Idealismus ausspricht; ein solcher pflegt sich in sprödem Zartgefühl zurückzuhalten und nicht viel Worte zu machen. Soweit solche Raisonnements überhaupt aufrichtig sind, ist es nichts als die platte, allgemein menschliche Neigung, sich über fremde Fehler zu entrüsten, die sich darin breit macht und die sich namentlich so gern an die Stelle eines ernstlichen Strebens nach Verständnis zu setzen pflegt. Es ist soviel bequemer zu moralisieren als zu verstehen! „Daß ihr Menschen, um von einer Sache zu reden, gleich sprechen müßt: das ist thöricht, das ist klug, das ist gut, das ist bös. Und was will das alles heißen? Habt Ihr deswegen die Verhältnisse einer Handlung erforscht? Wißt Ihr mit Bestimmtheit die Ursachen zu entwickeln, warum sie geschah, warum sie geschehen mußte? Hättet Ihr das, Ihr würdet nicht so eilfertig mit Eurem Urteil sein.“ Diese Stelle würde jedes pädagogische Buch zieren, obgleich sie in keinem solchen, sondern in Goethes Werther steht. — Allein das Moralisieren der Schüler steht zum größten Teil noch nicht

einmal auf dieser Stufe, sondern es ist einfach ein unwahres und phrasenhaftes Haschen nach dem Beifall des Lehrers, dessen Gesinnung man zu treffen sucht („was will er haben?“ ist in solchen Fällen die landläufige Schülerfrage). Dieses Wesen befördern z. B. ganz besonders die Themen über den Wert der Arbeit, welche sich, wohl durch Laas' Einfluß, großer Beliebtheit erfreuen; überhaupt aber ist der größte Teil aller der Themen, die in imperativer oder nicht imperativer Form unmittelbar Vorschriften oder Warnungen der Tugendlehre auszuführen bestimmt sind, nur zu geeignet, diesem Hang zur Unwahrheit und Phrase Vorschub zu leisten. Obgleich ein geschickter Pädagoge durch persönliche Einwirkung und methodische Behandlung manches thun kann, diese Gefahr einzudämmen, so wird er sie doch schwerlich ganz überwinden; und es dürfte daher ein für allemal geraten sein, auf das zweifelhafte und zweischneidige Bildungsmittel der moralischen Themen lieber ganz zu verzichten[1]). —

Es bleiben nunmehr nach dem Fortfall so zahlreicher Kategorieen nur solche Sätze übrig, in denen ein bestimmter Erfahrungsinhalt allgemein und objektiv ausgesprochen wird, und zwar ein Inhalt, der, ohne ins Bereich des Platten und Selbstverständlichen zu fallen, dem Verständnis und der Anschauung der Schüler zugänglich ist. Freilich auch diese begrenzten Aufgaben unterliegen dem allgemeinsten und eigentlich entscheidenden Einwurf, den man gegen alle allgemeinen Themen erhoben hat. Ein Schüler — so lautet derselbe — hat keine Lebenserfahrungen, und wo man

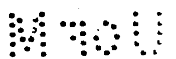
[1]) „Alle dergleichen in guter Meinung mit moralischer Tendenz gestellten Themata wirken geradezu demoralisierend, weil sie der Wahrheit des ethischen Gedankens die Kraft und Frische der Einwirkung auf die Seele nehmen. Es sind dem Schulknaben Platitüden geworden, daß das Leben nicht der Güter höchstes ist, daß der Preis des Lebens Anstrengung fordert, daß der Egoismus die Ursache vieler menschlicher Fehler ist und dergleichen mehr. Ja ich meine, das viele von den Schulen verschuldete unwahre, moralisierende Phrasenmachen hat zur Erschlaffung des religiösen Lebens in Deutschland beigetragen.“ Wiese, Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen II 193.



ihn nötigen will, auf solche zurückzugehen, da treibt man ihn naturgemäß in hohles und altkluges Scheinwesen hinein. — Es ist wahr: äußere Lebenserfahrungen kann ein junger Mensch im Alter unserer Sekundaner und Primaner unter normalen Verhältnissen nicht in einem Umfang erworben haben, daß sich ausgedehnte allgemeine Betrachtungen in größerer Anzahl daraus herleiten ließen, und fehlt es ihm auch nicht an einer Reihe innerer Erlebnisse gemütlicher und intellektueller Art, so setzt doch die schriftstellerische Gestaltung solcher Erlebnisse einen Grad von Produktivität voraus, den man Schülern durchschnittlich nicht zutrauen darf. Soweit man mithin berechtigt ist, Erfahrungen und Erlebnisse gleichzusetzen, sieht man in der That am richtigsten gänzlich von Aufgaben ab, die aus dieser Quelle fließen. Nun ist aber diese Gleichsetzung doch nur zum Teil berechtigt. Zum Erfahrungskreise eines Menschen gehört nicht nur, was er thatsächlich erlebt, sondern auch, was er sich theoretisch angeeignet hat, soweit es ihm nur wirklich zu lebendigem Eigentum geworden ist. Jene Themen brauchen sich daher in Wahrheit nicht auf den engen Kreis persönlicher Erlebnisse des Schülers einzuschränken; sie greifen vielmehr in die weiteren Erfahrungskreise hinaus, welche ihm Unterricht und Lektüre vermittelt haben.

„Was die Vernunft," sagt Schopenhauer einmal — und er braucht das Wort an dieser Stelle gleichbedeutend mit dem Begriffe vernünftiger Erfahrung, — „was die Vernunft dem Individuo, das ist die Geschichte dem menschlichen Geschlechte." Die Geschichte ist in diesem Sinne die angesammelte Erfahrung des Menschengeschlechts und sie kommt naturgemäß jedem einzelnen zu gute, der sich ihrer durch Lernen und Erkennen zu bemächtigen weiß. Ein großer Teil aller allgemeinen Sentenzen findet seine Erläuterung und Bestätigung in der Geschichte und bedarf, um verständlich oder beweiskräftig zu werden, nicht des Eingehens auf persönliche Erlebnisse des Einzelnen.

Wo uns aber die Geschichte im Stiche läßt, wo die Erkenntnisse, um die es sich handelt, zu innerlicher, zu ausgesprochen



psychologischer Natur sind, als daß sie durch äußeres Geschehen verständlich gemacht werden könnten, da tritt die Poesie als Erfahrungsquelle ein. Eine jede echte Dichtung, die wir in uns aufgenommen und verstanden haben, erweitert den Kreis unserer psychologischen Einsicht wie ein eigenes Erlebnis und macht uns Erfahrungssätze anschaulich und verständlich, auch wo sie sich nur teilweise mit eigenen Erlebnissen berühren.

Wenn das Gesagte richtig ist — und schwerlich wird es jemand bestreiten —, so leuchtet es ein, daß die Ausstellungen, welche gegen die allgemeinen Themen erhoben sind, für die beiden hier bezeichneten Kategorieen wegfallen. Soweit diese Themen nicht an die persönlichen Erlebnisse des Schülers, sondern an seine historischen und litterarischen Kenntnisse Ansprüche machen, soweit sie auf die Anschauungen zurückgehen, die er sich aus der Geschichte und aus der Dichterlektüre angeeignet hat, werden wir ihnen unbedenklich die Existenzberechtigung im Unterricht zusprechen.

Auf welchen dieser beiden Anschauungskreise ein allgemeines Thema am besten zu beziehen ist, wird aus der Natur desselben in den meisten Fällen ohne weiteres hervorgehen. Das Thema sei z. B. Goethes: „Entzwei' und gebiete — tüchtig Wort! Verein' und leite — bessrer Hort!"[1]), so ergiebt sich die Beziehung auf die Geschichte mit derselben Notwendigkeit wie etwa bei dem Laasschen Thema: „Die Gefahren der Einsamkeit" der Rückblick auf die Poesie. Aber auch da, wo es nicht mit gleicher Deutlichkeit geboten erscheint, aus welchem der beiden Stoffgebiete ein allgemeiner Satz zu erläutern ist, wird der Lehrer gut thun, eine solche Beziehung gleich von vornherein nach Gründen der Zweckmäßigkeit zu bestimmen. Im ganzen wird es den Schülern einer unteren Stufe leichter sein, Sätze historisch zu begründen, da das Eingehen auf einen dichterischen Charakter immer schon ein höheres Maß von psychologischem

[1]) Von Apelt a. a. O. S. 180 aus Gründen, die mir nicht recht verständlich sind, beanstandet.

Einblick erfordert; und selbst das gleiche Thema wird zuweilen für zwei verschiedene Altersstufen geeignet erscheinen, je nachdem man es auf den einen oder den anderen Stoffkreis bezieht (z. B. „Vicina virtutibus vitia“; „wo viel Licht ist, da ist auch starker Schatten“ und Ähnl.).

Allein man darf noch einen Schritt weiter gehen. So lange man nämlich dem Schüler nur ganz im allgemeinen das Stoffgebiet für die Behandlung anweist, wird namentlich den Themen der zweiten Art immer noch etwas Unbestimmtes anhaften. Dieses nun aber verschwindet augenblicklich, sobald man die Aufgabe von vornherein auf ein einzelnes Dichterwerk oder eine bestimmte Gruppe von Dichtungen begrenzt. Der Schüler fühlt dann sofort Boden unter den Füßen und Sicherheit über das, was von ihm verlangt wird und was er zu leisten hat. Einige Beispiele werden am schlagendsten zeigen, was gemeint ist. Das oben angeführte Thema: „Die Gefahren der Einsamkeit“ wird wenig mehr als allgemeine Phrasen eintragen, so lange man den Schüler auf seine eigene Erfahrung verweist; giebt man ihm die Beziehung auf seine Lektüre, so kann ihn der weite Umfang des Gebietes leicht in Verwirrung setzen. Wie bestimmt und greifbar aber tritt die Aufgabe an ihn heran, die Gefahren (und Vorteile) der Einsamkeit an Gestalten aus Goethes Tasso zu veranschaulichen (Tasso, Prinzessin). Das schöne, aber schwierige Thema: „Von der Gewalt, die alle Wesen bindet, befreit der Mensch sich, der sich überwindet“ wird dem Schüler zu einer lieberen und leichteren Aufgabe werden, wenn man es auf den Kreis der Volkssagen bezieht und ihn veranlaßt, dem zürnenden Achill der ersten Bücher der Ilias den verzeihenden des letzten Buches, der maßlosen Leidenschaft der Frauen im Nibelungenliede die edle Würde einer Hilde, einer Gudrun gegenüberzustellen. Das Thema: „In deiner Brust sind deines Schicksals Sterne“, das an und für sich ziemlich vage erscheint, gewinnt sofort Leben und Bestimmtheit, wenn es gilt, die Wahrheit dieses Gedankens an Gestalten aus dem Wallenstein zu prüfen. Auch für die Veranschaulichung und Unterscheidung von Synonymen empfiehlt

sich dasselbe Verfahren. Man kann z. B. **Treue, Beständigkeit, Hartnäckigkeit, Eigensinn** an Gudrun und Nibelungenlied verdeutlichen; **Stolz, Hochmut, Ehrgeiz, Eitelkeit** an Maria Stuart (welches Drama eine wahre Musterkarte dieser Eigenschaften enthält); **Weisheit, Klugheit, Schlauheit** an Zügen aus Lessings Nathan; für **Mut, Tapferkeit, Kühnheit, Verwegenheit, Keckheit** bieten Schillers Balladen eine ungemein reiche Anzahl von veranschaulichenden Zügen; in der Bürgschaft allein lassen sich fast alle die verschiedenen Grade und Schattierungen dieser Eigenschaften entdecken.

Es fällt in die Augen, daß durch eine solche Beschränkung die Aufsätze der Schüler zunächst an Abrundung und Geschlossenheit gewinnen müssen. Aus diesem Grunde ist es auch bei Aufsätzen historischen Inhalts ratsam, die Aufgabe auf einen örtlich oder zeitlich bestimmten Umkreis der Geschichte zu begrenzen. Die ungeschulte Phantasie der Knaben jagt sonst unstät und abspringend auf den verschiedensten Gebieten umher und treibt zu den seltsamsten Zusammenstellungen[1]).

Wichtiger aber noch als dieser ästhetische Vorzug sind die sachlichen Vorteile, welche die vorgeschlagene Abgrenzung mit sich bringt. Für den Lehrer zunächst, der das Thema auswählt, bildet es ein untrügliches Kriterium, wenn er genötigt ist, mit dem allgemeinen Gedanken zugleich den Kreis seiner Anwendung auswählend zu bestimmen. Alle jene Aufgaben, die, wie wir oben sahen, einer berechtigten Kritik unterliegen, werden sich nun ganz von selbst als unverwendbar darstellen. Denn es wird nicht möglich sein, für Themen, deren Verständnis der Jugend fern liegt, ein Anwendungsgebiet zu bestimmen, welches der Gedanken- und Wissenssphäre des Schülers entspräche. Für den

[1]) In dem Aufsatze eines Obersekundaners fand der Verf. einen an sich richtigen Gedanken folgendermaßen veranschaulicht: „Die düstere Heldengestalt Hagens tritt in ein helleres Licht, weil er im Kampfe für seine Herren den Heldentod stirbt. Dasselbe gilt auch in gewisser Beziehung von Katilina. Wenn er auch seine schwere Schuld nicht wieder gut machen konnte, so wurde sie doch durch den Tod vor dem Feinde gemildert.“



Schüler selbst aber ergiebt sich der Vorteil, daß auch hier die formale Arbeit zugleich eine sachliche Förderung mit sich bringt: er wird genötigt, ein abgegrenztes Stoffgebiet nach bestimmten allgemeinen Gesichtspunkten durchzuarbeiten. Damit aber wird zugleich der Zweck erreicht, den wir als den maßgebenden für die allgemeinen Themen oben erkannt haben. Die Fähigkeit, einzelne Erscheinungen unter allgemeinen Gesichtspunkten zu betrachten, kann nicht dadurch entwickelt werden, daß man der Phantasie des Schülers wohl oder übel gestattet, zwischen Passendem und Halbpassendem hin und her zu irrlichtelieren. Erst indem man ihm neben jenen Gesichtspunkten auch das Gebiet andeutet, aus welchem die Einzelerscheinung am augenfälligsten zu ihm spricht, werden die allgemeinen Themen wirklich zu einer Schulung des Denkvermögens.

An die Aufsätze schließen sich als Übungen verwandter Natur die sogenannten **„freien Vorträge"**.

In Bezug auf diese nun tritt uns ein auffallender Zwiespalt zwischen der pädagogischen Theorie und der Praxis entgegen. Fast in allen Gymnasialprogrammen finden wir diese Übungen als einen Teil des Primaner- (auch wohl schon Sekundaner-) Pensums verzeichnet; auch die letzten amtlichen Lehrpläne der verschiedenen deutschen Staaten schreiben sie sämtlich vor. In den theoretischen Arbeiten über den deutschen Unterricht jedoch werden sie nahezu einstimmig verurteilt; in diesem Punkte finden sich die entgegengesetztesten Anschauungen zusammen: Synthetiker wie Analytiker und unter den letzteren Laas wie Klaucke sind in dieser Verurteilung eins. Laas hat sich wiederholt gegen diese Art von Übungen gewendet (D. U. 156. 157; D. A. 7 ff.); er hebt die Unfruchtbarkeit und Gehaltlosigkeit derselben in anschaulicher Weise hervor: „Ich fand immer," sagt er, „daß, um der Unzulänglichkeit des Vortragenden willen, die so angewandte Zeit für die übrigen Schüler so gut wie verloren war, und daß jede Stunde viel angemessener und fruchtbarer ausgebeutet wurde,

wenn der Lehrer vortrug, als wenn der Schüler." „Das Auswendiglernen von Schüleraufsätzen behufs freien Vortrags" — in diesem Satze gipfeln seine Ausführungen — „hat keinen besonderen Wert. Soll der Schüler etwas auswendig lernen, so mag er Fleiß auf bessere Sachen richten, als auf seine eigenen Elaborate."

Nicht minder entschieden wendet sich Klaucke gegen diese Übungen. „Wenn der Schüler," sagt er (Deutsche Aufsätze und Dispositionen S. 33), „einen freien Vortrag ausarbeitet und, wie es ja wohl eigentlich meistens der Fall ist, wörtlich auswendig lernt, welcher Vorteil erwächst ihm denn nun aus dieser Gedächtnisübung? Der mittelmäßig oder schlecht begabte, im deutschen Stil ungeschickte Schüler, was lernt denn der dabei oft genug auswendig und prägt es durch wiederholtes Hersagen seinem Geiste ein, gleichsam zum ewigen Besitze? Verfehlte, unreife Gedanken, denn es sind seine eigenen — wenn er nicht abgeschrieben hat —, in ungewandter, unschöner Form, denn er kann es nicht besser." Dagegen empfiehlt Klaucke in den einzelnen Disziplinen bestimmte Stunden für zusammenhängende reproduzierende und rekapitulierende mündliche Vorträge der Schüler einzusetzen, auf die alle Schüler präpariert sein sollen; und was die deutschen Stunden insbesondere betrifft, so giebt Klauckes Methode der Lektüre Gelegenheit zu reichlichem Ersatz für das, was man durch die „Vorträge" zu erreichen versucht hat. „Es ist schon Arbeit genug (S. 34), wenn der deutsche Lehrer von Stunde zu Stunde ein kleines mündliches Referat, von allen Schülern natürlich, verlangt, z. B. der Reihe nach je 10 Seiten des Lessingschen Laokoon zusammenhängend vorzutragen. Der Schüler wird eine derartige Vorbereitung, wie sie oben angegeben wurde, vor allen Dingen wird er die sorgfältigste Lektüre nötig haben; aber wenn er auf seinem gewohnten Platze bleiben darf, nicht einmal aufzustehen braucht — auch das halte ich für überflüssig —, wird er ein eigentliches Auswendiglernen wohl unterlassen." [1])

[1]) Auch was Schrader (Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 468) mehr im allgemeinen über diese Art von Übungen sagt, führt auf dieselbe



In der That giebt es wohl kaum eine Stelle, wo der Mangel an jeder rationalen Methode, der noch immer in einzelnen Teilen des deutschen Unterrichts herrscht, drastischer zu Tage tritt als eben hier. Der Lehrer räumt den Platz auf dem Katheder, der ihm allein zukommt, einem Schüler ein, der, in den meisten Fällen linkisch und zaghaft, seine auswendig gelernte Weisheit auskramt. Verhindern kann man es selbstverständlich nicht, daß der Schüler seinen Vortrag vorher ausarbeitet und memoriert; denn wie könnte man Knaben zu dem zwingen, was unter Erwachsenen, selbst akademisch Gebildeten, so viele niemals lernen: aus dem Stegreif zusammenhängend zu sprechen? Erwerben aber läßt sich diese Kunst nicht durch drei oder vier Vorträge vom Katheder herab unter den Augen spottsüchtiger Mitschüler. Denn auch die entschiedenste Autorität des Lehrers wird es nicht verhindern können, daß die natürliche Spottlust der Jugend sich dem Genossen gegenüber Luft macht, wenn sie, wie das hier unvermeidlich geschieht, herausgefordert wird und sich in ihrem Recht fühlt. In der That betrachten die Zuhörer, weit entfernt von solchen Vorträgen Belehrung zu erwarten, dieselben nicht viel anders denn als eine Gelegenheit, sich über die Schwächen und Ungeschicklichkeiten des lieben Kameraden lustig machen zu dürfen; im übrigen sind sie von einer teilnehmenden Aufmerksamkeit für den Inhalt der Vorträge weit entfernt.

Und das letztere ist auch natürlich genug. Denn wie steht es um diesen Inhalt? Entweder man überläßt den Schülern die Wahl desselben; man verlangt etwa Rechenschaft über eine nach persönlicher Neigung gewählte Privatlektüre. Dann ist die unvermeidliche Folge, daß die nach einander abgehandelten Gegenstände außer Zusammenhang mit einander stehen; und da man

---

Konsequenz. Er will weder „extemporierte Vorträge noch ausgearbeitete und auswendig gelernte Aufsätze, sondern mündliche Berichte über irgend einen Unterrichtsgegenstand oder über ein zuvor gelesenes Buch, bei denen der Lehrer auf Ordnung der Gedanken und auf einen richtigen und gewählten, aber nicht gesuchten Ausdruck zu sehen hat."



es schwerlich durchsetzen kann, daß das Interesse der Klasse in einer Stunde zwei bis drei Mal seinen Gegenstand wechselt, so ist es natürlich, wenn außer dem Vortragenden selber der Regel nach niemand für den Inhalt des Vortrags interessiert ist. So hat der Verf. einmal Gelegenheit gehabt einer Stunde beizuwohnen, in welcher nacheinander in Schülervorträgen folgende Gegenstände abgehandelt wurden: Erstens Egmont und Alba (nach der Goetheschen Scene). Zweitens Melanchthons Bedeutung für die Reformation. Drittens Perikles' Bedeutung für den athenischen Staat.

Es ist offenbar, daß eine solche Zersplitterung der Lehrstunde durch keinerlei formale Gründe gerechtfertigt werden kann; jeder Zusammenhang des Unterrichts wird dadurch aufgehoben. Ein gemeinsamer Mittelpunkt für diese Übungen, ein innerer Zusammenschluß muß auf alle Fälle gefordert werden. Einen solchen Mittelpunkt aber wird man gewiß nicht außerhalb des Klassenpensums suchen wollen, man wird ihn vielmehr gerade dem Kreise der zur Aufgabe gestellten gemeinsamen Lektüre entnehmen. Diesen Kreis sollen alle Schüler gleichmäßig beherrschen lernen; und das ist gewiß nicht zu erreichen, wenn man die verschiedenen Abschnitte desselben auf die einzelnen Schüler verteilt; vielmehr leuchtet es ein, daß auch die Präparation auf die einzelnen Themen für alle eine gemeinsame Aufgabe sein muß. Wenn diese Aufgabe sich in jeder Stunde oder auch nur allwöchentlich für die ganze Klasse wiederholen soll, so wird sie freilich in formaler Hinsicht wesentlich vereinfacht werden müssen. An Stelle der „freien Vorträge" werden dann eben jene „Referate" treten, wie sie Klaucke fordert; kurze, vom Platze aus gesprochene Berichte, welche einzelne Abschnitte der Lektüre zusammenfassen, Charakteristiken entwerfen oder bestimmte vom Lehrer aufgestellte Gesichtspunkte ausführen; sie bilden teils das Ergebnis der Präparation auf die Lektüre, teils die Wiederholung des in der Klasse Durchgesprochenen[1]). Solche Übungen

[1]) Mit dem hier Geforderten stimmt genau die 5te der Thesen überein, welche in der elften Direktoren-Versammlung in der Provinz Pommern

kommen erstens der Sache zu gute, und sodann werden sie, regelmäßig wiederholt, die Gewandtheit des Ausdrucks und die Fähigkeit der mündlichen Rede mehr förderu als die „freien Vorträge" vom Katheder herab es gethan haben. Freilich unterscheiden sie sich dem Umfang nach wenig von dem, was in der Geschichtsstunde, auch wohl in der Physik, von den Schülern gefordert zu werden pflegt. Allein es wäre ja zweifellos ein Irrtum, wenn man die Ausbildung der mündlichen Rede, die nur ein Ergebnis des ganzen Unterrichts sein kann, ausschließlich oder auch nur vorwiegend der deutschen Stunde zuweisen wollte. Ein noch fundamentalerer Irrtum freilich ist es, wenn man überhaupt die Anforderung an das Gymnasium stellt, Redner auszubilden; es kann das so wenig seine Aufgabe sein, wie es Schriftsteller heranziehen will. Auch der beste Unterricht kann und will die natürliche Begabung, welche diese beiden Berufsthätigkeiten erfordern, nicht ersetzen. Giebt das Gymnasium seinen Zöglingen die Fähigkeit mit ins Leben, sich, wo es eine unmittelbar vorliegende Aufgabe erfordert, mündlich und schriftlich korrekt und sachgemäß auszudrücken, so hat es das bescheidene Ziel, das ihm allein gesteckt sein kann, erreicht.

(Verh. d. Direkt.-Vers. Bd. 33 S. 293) in Bezug auf unsern Gegenstand angenommen wurde: „Die Übungen im zusammenhängenden Vortrage werden am besten an den Lehrstoff des deutschen Klassenunterrichts angeschlossen, und in der Regel werden allen Schülern zugleich dieselben Aufgaben zu häuslichem Durchdenken und Vorbereiten aufgegeben. Das Förderlichste ist es, nach einer aufgeschriebenen Disposition vortragen zu lassen."

Grammatik.

Bezeichnet man diejenigen Richtungen des Unterrichts, welche unmittelbar auf ein Können ausgehen, als praktische, die, welche zunächst ein Wissen anstreben, als theoretische, so fällt der stilistische Unterricht ausschließlich der ersteren Kategorie zu. In der deutschen Schulgrammatik dagegen vereinigt sich ein praktischer mit einem theoretischen Zweck: der praktische ist Korrektheit des Sprachgebrauchs, der theoretische Einsicht in das Wesen der Sprache. Jenes praktische Ziel bildet zweifellos den ersten und grundlegenden Gesichtspunkt; die theoretische Einsicht kommt als ein zweiter und höherer hinzu. Zwar dient auch dieses der Vertiefung des Sprachgefühls, also einem praktischen Endzwecke, allein doch nur mittelbar; wie denn alles, was auf der Schule theoretisch gelehrt wird, in letzter Linie irgendwie auf das Können einwirken muß.

Dies Verhältnis ist auf den ersten Blick klar, und ebenso unmittelbar ergiebt sich die praktische Folgerung, daß jener erste Gesichtspunkt die untere Hälfte des Unterrichtskursus beherrschen muß, während ein oberer Kursus dasjenige Maß theoretischer Erkenntnis hinzuzufügen hat, das den Gesamtzielen des Unterrichts entspricht [1]).

[1]) In Übereinstimmung hiermit weist auch R. v. Raumer (a. a. O. S. 211) der deutschen Grammatik auf den Gymnasien eine doppelte Aufgabe zu: „Sie soll nämlich erstens zur Erlernung und richtigen Handhabung der hochdeutschen Schriftsprache dienen, und sie soll zweitens die Anfänge einer wissenschaftlichen Behandlung der deutschen Sprache selbst geben. In der



Es ist freilich — und zwar von hervorragender Stelle — angezweifelt worden, ob jener praktische Zweck durch eine theoretische Unterweisung überhaupt in der richtigen Weise gefördert werde. „Jeder Deutsche,“ sagt J. Grimm an einer berühmten Stelle[1]), „der sein Deutsch schlecht und recht weiß, d. h. ungelehrt, darf sich nach dem treffenden Ausdruck eines Franzosen eine selbsteigene lebendige Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen. Giebt es folglich keine Grammatik der einheimischen Sprachen für Schulen und Hausbedarf, keinen seichten Ausdruck der einfachsten und eben darum wunderbarsten Elemente, deren jedes ein unübersehliches Alter bis auf seine heutige Gestalt zurückgelegt hat: so kann das grammatische Studium kein anderes als ein streng wissenschaftliches und zwar den verschiedenen Richtungen nach entweder ein philosophisches, kritisches oder historisches sein.“ Und genau denselben Gedanken drückt Phil. Wackernagel aus, wenn er den Lehrern des Deutschen vorhält[2]), „daß sie entweder den deutschen Sprachunterricht ganz aufgeben und die Kinder an der Sprache ihrer Eltern und anderer Erwachsenen lernen lassen oder sich um die deutsche Sprache in ihrem ganzen Umfang, nach ihrer ganzen Ausdehnung durch Zeit und Raum bemühen müssen, — ich meine,“ fügt er hinzu, „die historische und geographische Ausdehnung.“ — Allein diese Behauptung würde nur dann zu Recht bestehen, wenn das Deutsch, das „jeder Deutsche schlecht und recht weiß,“ das „die Kinder an der Sprache ihrer Eltern lernen,“ dasselbe wäre, zu dessen Gebrauch die Schule erziehen

ersten Beziehung ist ihre Aufgabe eine ähnliche wie in der Volksschule, in der zweiten eine Hinüberleitung zur Universität. Darin liegt nun schon, daß die erstere Aufgabe der deutschen Grammatik vorzugsweise der unteren Hälfte des Gymnasiums zufallen wird, die zweite der oberen.“ Doch ist Raumer erst später (von der 3. Aufl. an) zu dieser Anschauung gekommen, während er vorher den Unterricht im mündlichen Gebrauch der hochdeutschen Schriftsprache verwarf. (Siehe Wilmanns, Zeitschr. für d. Gymnasialwesen XXIII 803.)

[1]) Vorrede zur Deutschen Grammatik (1. Aufl. S. XI).

[2]) Unterricht in der Muttersprache S. 43.



will, mit anderen Worten, wenn Mundarten und Schriftsprache zusammenfielen[1]). Nun aber weicht bekanntlich in allen deutschen Landen die gesprochene Mundart mehr oder weniger von der Schriftsprache ab. Selbst in der Sprache der Gebildeten Norddeutschlands, welche der Schriftsprache am nächsten steht, zeigt sich doch, je nach der Gegend stärker oder schwächer, manche Unsicherheit oder Eigenheit des Gebrauchs, welche durch die landschaftliche Mundart veranlaßt ist. Weit stärker freilich sind, wie allbekannt, die Abweichungen, welche die Sprache der Süddeutschen, selbst der Städter und Großstädter, von der Norm der Schriftsprache trennt. Folglich wird es hier einer Thätigkeit der Schule bedürfen, um dem Schüler die sichere Be-

[1]) Wackernagel freilich scheut vor dieser Konsequenz nicht zurück: sie entspricht im Gegenteil durchaus seinem Gedankenkreise. Wünscht er doch „die Regierungen zu bewegen, daß sie in den sogenannten Volksschulen den litterarischen Gebrauch der landschaftlichen Mundsprache gestatten.“ Allein dieser Gedanke hat nirgends Anklang gefunden, schon in der Zeit seiner Entstehung nicht, jetzt aber würde er vollends mit der nationalen Einheit, die auch die Schule und gerade diese fördern soll, im Widerspruch stehen. Von den Schülern der höheren Lehranstalten scheint Wackernagel zu erwarten, daß ihnen die Herrschaft über die Schriftsprache „mit den Jahren von selbst kommt“ (S. 43). — Übrigens wurde die Abneigung beider Männer gegen den grammatischen Unterricht zunächst und hauptsächlich durch die verfehlten Methoden hervorgerufen, welche zu ihrer Zeit die Elementargrammatik verunstalteten. J. Grimms hartes Urteil richtet sich vor allem gegen die verknöcherte und starre Auffassung der Sprache, wie sie in Adelungs Grammatik und den auf sie gegründeten Schulbüchern herrschte; daher schränkt er in der Vorrede zur zweiten Auflage der Grammatik sein Urteil ein: „Die Verschrobenheit der deutschen Sprachlehre in unseren Schulen, den Unwert der Bücher, die man dabei zu Grunde legt, habe ich lebhaft beklagt; wiewohl ich nur den fast sinnlosen Elementarunterricht angegriffen, nicht aber vernünftige Anwendung deutscher Grammatik in höheren Klassen verredet habe“ u. s. w. (S. XVIII). Wackernagels Widerwille wandte sich gegen die abstrakte Verstiegenheit Beckers und seiner Schule, nach welcher „der Lehrer die Grammatik seiner, dem jedesmaligen Tage angehörigen Sprache dociert, also eigentlich nicht Sprache, sondern bloß seinen reiferen Verstand lehrt.“ (S. 43).

herrschung der Schriftsprache zu vermitteln. Diese Thätigkeit nun freilich brauchte an sich nicht in der theoretischen Unterweisung zu bestehen, und sie beschränkt sich ja auch keinesfalls darauf. Der beständige mündliche wie schriftliche Gebrauch ist es zweifellos in erster Linie, der, eine Reihe von Jahren hindurch fortgesetzt, das hochdeutsche Sprachgefühl begründet. Eine Anzahl von Schwierigkeiten und Unsicherheiten aber wird sich immer ergeben, die nur durch theoretische Unterweisung beseitigt werden können; und dieser Schwierigkeiten werden mehr oder weniger sein, je nachdem die Mundart, die dem Schüler natürlich ist, erheblicher oder geringer vom Schriftdeutschen abweicht. Hier also tritt der grammatische Unterricht ein.

Es ist mithin eine Aufgabe mehr ergänzender als grundlegender Art, welche ihm gestellt ist, und der Umfang derselben richtet sich nach dem praktischen Bedürfnis, d. h. im wesentlichen nach dem Verhältnis der herrschenden Mundart zur Schriftsprache. Hieraus nun aber folgt nicht etwa, daß diese Aufgabe gelegentlich, ohne bestimmten Plan und Weg erledigt werden könnte. Es ist vielmehr eine auch heute noch treffende Warnung, die Wilmanns einmal ausgesprochen hat (Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen XXIII, S. 807): „Die Auflösung in gelegentliche Bemerkungen ist überhaupt das Grundübel unseres deutschen Unterrichts.“ Ein gewisser systematischer Zusammenhang muß auch hier angestrebt werden; denn ohne denselben würde der grammatikalische Unterricht gerade das nicht leisten können, was seine eigentliche Aufgabe ist, nämlich die Festigung des Sprachgebrauches durch den Hinweis auf grammatische Analogie und sprachlichen Zusammenhang. Nur soll sich dieser Zusammenhang nicht auf das Ganze des Sprachbaus und das gesamte Schema der Grammatik erstrecken, vielmehr handelt es sich darum, eine Auswahl zu treffen, welche dem praktischen Bedürfnis entspricht; und je nachdem sich das letztere gestaltet, wird sie mehr oder weniger Abschnitte der Grammatik umfassen. Eine einheitliche Norm also läßt sich nicht aufstellen; über einige Grundzüge jedoch wird es nicht schwer sein sich zu vereinigen.

Das Hauptgewicht der Schulgrammatik wird — in den höheren Lehranstalten wenigstens — immer auf die Formenlehre fallen. Denn nur diese ist dem Deutschen eigentümlich. Die Besonderheiten der deutschen Flexion, die Unterscheidung starker und schwacher Abwandlungsweise, die Ablautreihen können dem Schüler nur unmittelbar, nicht etwa an dem Gegenbild oder Vorbild einer fremden Sprache, zum Bewußtsein gebracht und eingeprägt werden. Und da sich nun gerade ein diesen Abschnitten erfahrungsmäßig eine Anzahl von Schwierigkeiten für den Schüler und von Schwankungen im allgemeinen Sprachgebrauch finden, so wird es die erste und wesentlichste Aufgabe des grammatischen Elementarunterrichts auf dem Gymnasium sein, hier Klarheit und Sicherheit zu schaffen. Die Grundzüge der Syntax dagegen sind dem Deutschen mit den übrigen indogermanischen Sprachen, besonders dem Lateinischen und Griechischen sowie den Tochtersprachen der ersteren, gemeinsam. Sie können und müssen dem Schüler bei der Einprägung dieser Sprachen zum Bewußtsein kommen; ja auch die wesentlichen Eigentümlichkeiten der deutschen Satzlehre treten durch den Vergleich, der hier auf Schritt und Tritt notwendig ist, deutlich hervor. Hier also ergiebt sich naturgemäß eine Entlastung des deutschen Unterrichts durch den fremdsprachlichen. Die formale Ausbildung des Sprachgefühls, welche man als einen Hauptvorteil des Unterrichts in den fremden, zumal den klassischen Sprachen zu bezeichnen pflegt, muß hier der Muttersprache zu gute kommen. Was das praktische Bedürfnis des Schülers an Theorie der deutschen Syntax erfordert, beschränkt sich auf ein sehr geringes Maß, auf einige ganz bestimmte Abschnitte, welche von den entsprechenden Bildungen fremder Sprachen zu erheblich abweichen, als daß ihm durch die Bekanntschaft mit den letzteren die Eigenart der deutschen Sprache ohne weiteres zum Verständnis käme. Hierhin gehört vor allem die Lehre von der indirekten Rede und vom Gebrauch des Konjunktivs, deren Behandlung ein unbedingtes Erfordernis ist. — Einen dritten Bestandteil des grammatischen Unterrichts ergiebt die Wortbildungslehre. Auch

dieser kommt ein entschieden praktischer Wert zu, insofern sie nicht nur das Gefühl für den deutschen Sprachbau überhaupt steigert und klärt, sondern namentlich auch, weil sich mit ihr die Elemente der Bedeutungslehre und Synonymik naturgemäß verbinden. Auch pflegt gerade diesem Teile der Sprachlehre, wenn der Lehrer ihn einigermaßen lebendig und geschickt behandelt, das lebhafteste Interesse der Schüler entgegen zu kommen. Von einer systematischen oder überhaupt umfassenden Behandlung der Wortbildungslehre kann freilich nicht die Rede sein, und es würde an und für sich nichts dagegen sprechen, die einzelnen Ableitungsarten, die verschiedenen Suffixe, Präfixe u. s. w. ganz gelegentlich auf den verschiedenen Stufen des Unterrichts zur Sprache zu bringen. Allein es ist, wie vorhin schon bemerkt, eine bekannte Erfahrung, daß aus solchen gelegentlichen Erörterungen nicht viel zu werden pflegt, und daß alles, was wirksam betrieben und ernsthaft behandelt werden soll, einen festen Platz im Unterrichtsgang haben muß. Es empfiehlt sich daher, einer bestimmten Klasse die wesentlichsten Abschnitte der Wortbildungslehre zuzuweisen; und es darf dies, soll der oben vorgezeichnete Zusammenhang mit der Bedeutungslehre festgehalten werden, keine der untersten sein. Das schließt natürlich nicht aus, daß auch schon auf den vorhergehenden Stufen — eben gelegentlich — einzelne besonders hervortretende oder durch Zufall gebotene Erscheinungen und Zusammenhänge festgestellt und besprochen werden. Aber auch innerhalb des Klassenpensums kommt es nicht auf eine zusammenhängende Behandlung, sondern nur darauf an, daß die Hauptabschnitte, die wesentlichsten Ableitungssilben u. s. w. zur Sprache gebracht werden[1]).

---

[1]) Was Wilmanns in der deutschen Schulgrammatik (6. Aufl. I S. 31, 46, 82; II 24—26, 29—33) giebt, ist etwas wenig; namentlich fehlt jede Beziehung auf die Bedeutungslehre. Eine brauchbare Zusammenstellung des schulmäßig Verwertbaren giebt Seemüller in dem weiter unten zu besprechenden Buche: „Zur Methodik des deutschen Unterrichts in der 5. Gymnasialklasse" S. 37 ff. und in seinem „Leitfaden zum Unterricht in der deutschen Grammatik am Obergymnasium" (Wien 1885.) S. 25 ff. — Eine

Daß man den Schülern die Ableitungen und Verwandtschaften wie die syntaktischen Regeln nicht einfach giebt oder gar diktiert, sondern sie selber suchen und finden läßt, sollte sich von selbst verstehen. Ist es doch allgemein zugestanden, daß der gesamte grammatikalische Unterricht in der Muttersprache nicht nach dogmatischer, sondern nach heuristischer Methode vor sich gehen muß. Man lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler auf eine bestimmte sprachliche Erscheinung, leitet sie auf diese Weise zu eigener Beobachtung an und läßt sie die analogen Erscheinungen zusammentragen, das Gesetz induktiv auffinden. Gelegenheit dazu findet sich überall, in der Lektüre wie in der mündlichen Rede; gerade die Poesie mit ihren häufigen Archaismen und sonstigen sprachlichen Eigenheiten wird häufig Anknüpfungspunkte bieten. Nur verfalle man nicht in den Fehler, grammatische Erörterungen in die sachliche Erklärung eines Lesestückes zu verflechten. Erst nach abgeschlossener Interpretation darf man sie an einzelne auffallende Wortformen anknüpfen. — Die heuristische Methode an sich schließt die gedächtnismäßige Einprägung fest formulierter Regeln und bestimmter Paradigmen nicht aus, aber sie macht sie in den meisten Fällen überflüssig, und das ist vor allem hier der Fall, wo die Formen der Sprache selbst ja nicht erst mechanisch erlernt zu werden brauchen und die Regeln, sobald sie begriffen sind, auch angewandt werden. Es ist daher ein grammatischer Unterricht ohne Schulbuch nicht nur möglich, sondern sogar durchaus erforderlich, und nur um der Repetition einen Anhalt zu geben, ist es wünschenswert, daß die Schüler einen kurzen Abriß, wie ihn die meisten gegenwärtig gebräuchlichen Lesebücher als Anhang enthalten, oder auch eiu ausführlicheres Handbuch, wie die Wilmannssche Schulgrammatik ist, besitzen. Auch für die Oberstufe, wo der Unterricht auf das Einzelne nicht mehr eingehen kann, ist es wünschens-

Reihe verwertbarer Gesichtspunkte stellt Münch zusammen in dem anregenden und beherzigenswerten Aufsatz „Ein Blick in das Leben unserer Muttersprache.“ (Vermischte Aufs. S. 66 ff.)

wert, daß die Schüler ein Lehrbuch der letzteren Art zum häuslichen Gebrauch in Händen haben. —

„Der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können, sondern alles das sie unter seiner Leitung finden lassen.“ So lautet der dritte der Sätze, welche Rudolf Hildebrand an die Spitze seines Buches „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt“ gestellt hat. Und so mag hier der Ort sein, ein für allemal auf dieses zugleich liebenswürdige und bedeutende Buch hinzuweisen, das, wie es selbst voll Geist und Leben ist, die „Ausfüllung des leeren Klassenraums mit der Fülle des Lebens“ anstrebt. Wie aus der Beschäftigung mit der deutschen Grammatik ein wirklicher Unterricht in der deutschen Sprache werden kann, hat Hildebrand ebenso anschaulich wie persönlich eigenartig, gezeigt: voller Begeisterung und zugleich voller Humor steht er seinem Stoffe und seinen Schülern gegenüber. Freilich darf man nicht übersehen, daß seine Betrachtungs- und Behandlungsweise eine bewußt und gewollt einseitige ist: er wollte eben der „Einseitigkeit der bloß formellen Verstandesarbeit“, die meist auf dieses Gebiet verwendet wird, entgegenarbeiten und er betonte daher — für seinen Zweck mit völligem Recht — ausschließlich die Bedeutung des Gefühls und der Phantasie für den Sprachunterricht.

Doch kehren wir zu dem Gang unserer Betrachtungen zurück. In der ausgedehnten Anwendbarkeit der heuristischen Methode liegt zweifellos ein besonderer Vorzug des Unterrichts in der Muttersprache, der denn auch zu Gunsten derselben häufig hervorgehoben wird. Nur ist es eine Übertreibung, wenn Laas (D. U. S. 233 und 235) deshalb eine ganz eigentümliche und „eigentümlich wertvolle“ Ergänzung der Mittel formaler Geistesbildung in der deutschen Grammatik erblicken will; und es wäre verfehlt, wenn man hierauf etwa den Anspruch gründen wollte, die Theorie der deutschen Grammatik zu formalen Zwecken über das praktische Erfordernis hinaus auszudehnen.

Denn einmal ist die heuristische Methode dem deutschen Unterricht keineswegs allein eigen; sie kann vielmehr in den allermeisten Fächern des Gymnasiums, selbst in den fremden Sprachen, vielfach verwendet werden, und ein verständiger Unterricht wird sie überall verwenden, wo es möglich ist; sodann aber giebt auch das praktisch erforderliche Maß der deutschen Grammatik so vielfach Gelegenheit zur Anwendung des heuristischen Verfahrens, daß der formale Wert des letzteren ein Hinausgehen über dieses Maß keinesfalls rechtfertigen kann.

Herrscht also in Bezug auf die Methode der Behandlung im Ganzen genommen kein Zweifel am Richtigen, so hat dagegen, was die Verteilung des Stoffes auf die verschiedenen Klassen betrifft, das Vorbild der klassischen Sprachen offenbar nachteilig gewirkt. Bei diesen letzteren nämlich veranlaßt die Notwendigkeit, den vorhandenen Stoff gedächtnismäßig zu bewältigen, zuweilen ganz äußerliche Scheidungen, die nur nach der Ausdehnung der Pensen vorgenommen werden; wie wenn z. B. in Sexta die Flexion der Substantiva und Adjektiva, in Quinta die der Pronomina behandelt wird. Diese äußere Notwendigkeit fällt für die deutsche Grammatik fort, und es erscheint daher zusammenhangslos und willkürlich, wenn etwa — wie es Laas S. 239 vorschlägt und viele Anstalten laut ihren Programmen ausführen — in Quarta Konjugation, in Untertertia Deklinatiou behandelt wird. Man fragt sich: warum nicht umgekehrt? warum überhaupt trennen, was zusammengehört? Das Prinzip einer pädagogischen Methode kann immer nur sein: vom Leichten zum Schweren, also auch vom Einfachen zum Verwickelten, vom Regelmäßigen zur Anomalie. Nun nehme man hinzu, daß in der deutschen Grammatik von mechanischem Auswendiglernen verständigerweise ganz abgesehen wird, daß aber, wenn die grammatischen Gesetze unter der Menge des immer neu andringenden Lehrstoffes im Gedächtnis des Schülers haften sollen, der Unterricht wiederholt auf dieselben Thatsachen zurückkommen muß. Dann ergiebt es sich ohne weiteres, daß man zunächst immer die einfachsten Erscheinungen, die grundlegenden Schemata und

Regeln zu berücksichtigen und festzulegen hat und daß man dann auf einer höheren Stufe zugleich jene Grundlagen wiederholen und die Abweichungen vom Typus behandeln wird. So wird man z. B. in Sexta bereits die wichtigsten Interpunktionsregeln durchnehmen können, und da es wünschenswert ist, mit kleinen schriftlichen Reproduktionsübungen schon auf dieser Stufe zu beginnen, so wird die Bekanntschaft mit diesen Regeln sogar ein Erfordernis. Die Kenntnis der einfachsten syntaktischen Verhältnisse, soweit sie hierfür die Voraussetzung bildet, erwirbt sich ja auch der Sextaner bereits im Lateinischen. Man beschränke sich aber auf die Einprägung des Wichtigsten und Einfachsten; alles, was das Grundschema kompliziert (z. B. das Semikolon, das Komma vor „und" u. s. w.) lasse man für Quinta zurück und begnüge sich, etwaige Fehler einfach zu verbessern. In der nächsten Klasse erfolgt dann zugleich mit der Repetition die erforderliche Ergänzung. Da dieselbe wenig Zeit erfordert, so bleibt in Quinta Platz für die gesamte regelmäßige Flexion, die dann in Quarta in ähnlicher Weise durch die Anomalien und Besonderheiten ergänzt wird. In Untertertia endlich giebt die Wortbildungslehre reichlich Gelegenheit, auf die Pensen der beiden vorhergehenden Klassen zurückzukommen. Nach Obertertia fällt, was später noch eingehender begründet werden soll, die Syntax der indirekten Rede. Die Gesamtverteilung gestaltet sich also folgendermaßen:

Sexta: Repetition der Orthographie (Pensum der Elementarklassen). Grundzüge der Interpunktion.

Quinta: Ergänzung der letzteren. — Grundzüge der Flexion.

Quarta: Ergänzung der letzteren: Anomalien und Schwankungen des Sprachgebrauchs.

Untertertia: Wortbildungslehre. Einige Grundzüge der Synonymik.

Obertertia: Indirekte Rede. Lehre vom Konjunktiv.

Man sieht: es ist eine beschränkte Aufgabe, die hier der Elementargrammatik zugewiesen wird. Und freilich werden zu-

mal an die deutsche Satzlehre von einigen Seiten Anforderungen erhoben, die weit über dieses Maß hinausgehen. Allein es ist offenbar nicht der oben aufgestellte Zweck, nicht das praktische Bedürfnis des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs, dem diese Forderungen dienen wollen, sondern es ist ein eigenes Unterrichtsziel, das hier hinzutritt, und zwar ist dasselbe formaler Natur. Das allgemeine Verständnis für sprachliche Verhältnisse soll gebildet, die Bedeutung der grammatischen Kategorien und Subordinationsverhältnisse soll den Schülern zum Bewußtsein gebracht werden. Der deutsche Unterricht also tritt hier ganz in die Reihe der fremdsprachlichen Grammatikstunden, die ja auch neben dem praktischen Zwecke die formale Ausbildung des Sprachgefühls anstreben. Allein so wenig man sich auch vor dem Vorwurfe des Formalismus grundsätzlich zu scheuen braucht, so kann es doch unmöglich angebracht sein, die knapp bemessenen deutschen Stunden mit der Erörterung dessen zu belasten, „was allen Sprachen gemeinsam ist“, sie zur Wiederholung oder vorhergehenden Einübung derjenigen grammatischen Begriffe zu benutzen, welche für den Unterricht in den fremden Sprachen erforderlich sind, dem die Zeit ja ohnedies viel reichlicher zugemessen ist. Denn einmal bedarf der fremdsprachliche Unterricht dieser grammatischen Kategorien mehr als der deutsche. Sodann bietet er auf den Unterstufen auch noch nichts, was dem Schüler erschwerte, seine Aufmerksamkeit von dem Inhalte weg auf das Formale zu lenken; im Gegenteil, alles ist auf diesen Gesichtspunkt zugespitzt; und die grammatikalische Zerlegung des lateinischen oder französischen Übungsstoffes bleibt immer eine Operation in corpore vili. Die deutsche Lektüre dagegen fesselt, wenn sie richtig gewählt und geleitet ist, die Schüler durch ihren Inhalt; und wenn es auch nicht gerade schwer ist, die lenkbare Aufmerksamkeit des Knaben auch auf die grammatische Form zu richten, so wird es doch jedem warmherzigen Pädagogen, wenn er sieht, mit welchem Interesse die Schüler sich dem dargebotenen Inhalt zuwenden, schwer ankommen, dieses Interesse zu Gunsten formaler Übungen zurückzudrängen. Im Elementarunterricht wird freilich so ver-

fahren, daß die Muttersprache zur Einübung der grundlegenden Kategorien und Schemata benutzt wird. Allein hier ist eben Zeit genug vorhanden, es giebt hier noch keinen anderen Sprachunterricht als den der Muttersprache, und so muß dieser letztere naturgemäß auch die formalen Aufgaben mit übernehmen, welche dieser Stufe zufallen. In den unteren und mittleren Gymnasialklassen aber, wo das Schwergewicht des Sprachunterrichts auf die fremden Sprachen fällt und wiederum der Schwerpunkt des fremdsprachlichen Unterrichts noch durchaus auf der Grammatik ruht, da darf der deutsche Unterricht nur soweit für die Grammatik in Anspruch genommen werden, als er dem anderwärts Erworbenen etwas Neues und nur hier zu Gewinnendes hinzuzufügen hat.

Diese Erwägungen regen sich vor allem den Reformen gegenüber, welche F. Kern in einer Reihe von Schriften zur deutschen Satzlehre anzubahnen strebte.[1]) Kerns Arbeiten verfolgen zwar sämtlich in letzter Linie den praktischen Zweck des Unterrichts, allein es läßt sich gleichwohl von der rein praktischen Seite seiner Bestrebungen eine mehr theoretische scheiden. Um die Praxis des grammatikalischen Unterrichts neu zu gestalten, bedarf es zunächst einer Umgestaltung der grammatischen Theorie. „Meine Arbeiten“, sagt Kern (Zustand und Gegenstand S. VI A), „bezwecken keine Förderung der Sprachwissenschaft, sondern eine Reinigung des deutschen Sprachunterrichts von unwissenschaftlichen Meinungen und unmethodischem Verfahren.“ Zum Zweck dieser „Reinigung“ unternimmt Kern namentlich in der ersten seiner grammatischen Arbeiten (Die deutsche Satzlehre), welche die eigentliche Grundlegung für seine praktischen Vorschläge bildet, die gründliche Kritik einer Anzahl herkömmlicher grammatischer Begriffe, Unterscheidungen und Termini. Er wendet sich hauptsächlich gegen „die Hineinmengung

[1]) Die deutsche Satzlehre, Berlin 1883. Zur Methodik des deutschen Unterrichts, ebendas. 1883. Zustand und Gegenstand, ebendas. 1886. Zur Reform des Unterrichts in der deutschen Satzlehre, ebendas. 1888. Grundriß der deutschen Satzlehre, 2. Aufl. 1888.



logischer Abstraktionen" in die Wissenschaft der Grammatik und bezeichnet als das angestrebte Ergebnis in erster Linie „die Beseitigung verschwimmender, wissenschaftlich haltloser Distinktionen." (S. 103.)

Zu einer Wiedergabe und Kritik des Inhalts dieser Untersuchungen ist selbstverständlich hier nicht der Ort. Nur soviel möge bemerkt werden, daß mir trotz des Widerspruches, den die Kernschen Neuerungen u. a. bei Wilmanns (Zeitschrift f. Gymnasialwesen XXXVII und XXXVIII) gefunden haben, ein großer Teil derselben wissenschaftlich und praktisch durchführbar erscheint. Allein es ist zu bedauern, daß Kern seine Betrachtungen und Vorschläge, die in ihren wesentlichen Teilen für alle flektierenden Sprachen Giltigkeit haben, auf das Deutsche beschränkt und nicht auf die übrigen Sprachen, welche für die Schulpraxis in Betracht kommen, ausgedehnt hat; ja, daß er überhaupt vom Deutschen und nicht von einer der klassischen Sprachen ausgegangen ist. Denn einmal ist diese ganze grammatische Theorie und die ihr entsprechende Terminologie im Unterricht offenbar nur dann durchzuführen, wenn sie gleichzeitig auf alle betriebenen Sprachen angewandt wird: sonst entstehen ja überall Widersprüche, die den Schüler verwirren müssen. Man kann nicht im Lateinischen den Terminus Copula anwenden, im Deutschen ihn beanstanden u. s. w. Sodann aber gewinnt ein Teil der entwickelten Theorien und Vorschläge erst aus den klassischen Sprachen seine volle Bedeutung; ja es hat gerade bei einigen der wesentlichsten Ergebnisse den Anschein, als ob sie auf dem Boden der lateinischen und griechischen Grammatik erwachsen und erst auf dem Wege nachträglicher Verallgemeinerung auf die deutsche Satzlehre übertragen wären. So wird gleich Kerns Ausgangspunkt vom Verbum finitum als der „innigen, untrennbaren Verbindung des Subjekts mit dem Prädikat" weit klarer und anschaulicher aus dem lateinischen und griechischen Sprachgebrauch als aus dem deutschen; denn dort kommt diese Einheit durchgängig zur Anschauung, während sie hier — abgesehen von den Imperativsätzen, die doch eine verschwindende Minderheit bilden — immer

nur aus Wendungen abgeleitet werden kann, die wir als Ausnahmen empfinden.[1])

Der Wandlung der Theorie nun steht eine Umgestaltung der Methode des grammatischen Unterrichts zur Seite. „Ziel des systematischen Unterrichts ist," sagt Kern (D. deutsche Satzl. S. 110), „daß die Schüler ein klares Bewußtsein davon haben, welche Bedeutung für den Satz jedes einzelne Wort hat, welches andere Wort durch dasselbe bestimmt wird. Am einfachsten bezeigen sie ihre Einsicht in diesen Zusammenhang dadurch, daß sie von dem Satze ein Schema entwerfen, das nur grammatische Termini enthält und in welchem die Abhängigkeit bezeichnet wird durch Striche" u. s. w. Die Art, wie dieses Schema zu stande kommt und zugleich das Verständnis der Schüler für die bezeichneten Abhängigkeitsverhältnisse erreicht wird, zeigt Kern hauptsächlich in der kleinen Schrift „Zur Methodik des deutschen Unterrichts" S. 8—34 (vergl. Grundriß der deutschen Satzlehre S. 50 f.); ergänzend tritt dann eine größere Lehrprobe in „Zustand und Gegenstand" hinzu. Von den Übungen nun, die hier vorgezeichnet sind, sagt Kern (Zur Methodik S. V): „Irgend einen sogenannten praktischen Nutzen hat der Unterricht in der deutschen Satzlehre nicht, dafür freilich einen um so größeren idealen. — Wie eine Belehrung über Abhängigkeitsverhältnisse im Satze den Schülern zur Sprachrichtigkeit und Sprachfertigkeit helfen sollte, das ist gar nicht abzusehen. — In genau derselben Weise ist zum Behufe richtigen und wahren Denkens für die oberste Stufe eine Unterweisung in den Lehren der Logik gänzlich unfruchtbar, — und doch ist es wünschenswert, daß, wenn es irgend möglich ist, dort den Schülern diese praktisch unnütze Einsicht in die Operationen des Verstandes verschafft werde." „So ist nun auch diejenige grammatische Bildung ge-

[1]) Das tritt zuweilen in Kerns eigenen Worten hervor. So sagt er „Zustand und Gegenstand" S. 59 von der Unterscheidung zwischen Subjekt und Subjektswort: „Das läßt sich im lateinischen Unterricht sehr viel leichter herbeiführen als im deutschen." Vergl. das. Vorw. S. XIX.



rade die fruchtbarste, welche die wenigsten Konzessionen an einen etwaigen praktischen Nutzen macht."

Es ist wahr, ein entscheidendes Kriterium für die Berechtigung eines Unterrichtszweiges ist sein praktischer Nutzen nicht; eine Disziplin kann pädagogischen Wert haben, ohne daß sie unmittelbar auf die Ausbildung praktischer Fähigkeiten wirkt. Allein eine Empfehlung wird es nie für einen Zweig des Wissens sein, wenn er ganz und gar nicht auf das Können Einfluß übt. Die Vereinigung von Wissen und Können, von Einsicht und Ausübung bleibt pädagogisch immer das Wünschenswerte; und da, was in der Schule Praxis und Ausübung heißt, in den meisten Fällen eine durchaus ideale, nicht auf den unmittelbaren Nutzen gerichtete Thätigkeit ist, so bilden praktischer und idealer Nutzen hier durchaus keine Gegensätze. So ist es richtig, daß die Logik keinen unmittelbaren Einfluß auf den deutschen Stil oder das Verständnis der Lektüre ausübt (wiewohl Kern diese Unfruchtbarkeit übertreibt), und daß sie gleichwohl ein wesentlicher und durchaus wünschenswerter Bestandteil des Gymnasialunterrichts ist. Aber sie ist es nicht deshalb, weil sie keinen praktischen Nutzen hat, sondern vielmehr darum, weil sie durch kein anderes Fach, das unmittelbarer aufs Können wirkt, ersetzt werden kann. Wie aber steht es in dieser Hinsicht mit der deutschen Satzlehre? Fast alle wesentlichen Bestandteile derselben gelangen auch in der lateinischen und griechischen Syntax zur Sprache. Sollte es nun wirklich den idealen Nutzen oder die theoretische Klarheit beeinträchtigen, daß die hier erworbene Einsicht unmittelbar dem Verständnis der Sprache und der Lektüre zu gute kommt, ja daß dieses Verständnis ohne jene Einsicht und Übung garnicht erworben werden kann? Sollte es den Eifer und das Interesse des Schülers nicht vielmehr spornen, wenn er aus der formalen Einsicht zugleich ein sachliches Verständnis gewinnt, während er im Deutschen jene formale Beschäftigung gewiß häufig als ein Hemmnis, einen Aufenthalt für sein sachliches Interesse empfindet? Ist dem aber so, dann ergiebt sich jener Standpunkt, der im Obigen verteidigt worden ist, als der vernünftige und natur-

gemäße: die Ausbildung des grammatischen Verständnisses und somit auch die Ausführung der Kernschen Vorschläge soviel als irgend möglich an die Erlernung der fremden Sprachen anzuschließen, in die deutsche Stunde dagegen nur das hineinzuziehen, was praktisch unentbehrlich und durch den Vergleich mit fremden Sprachen nicht zu gewinnen ist.

Auch die praktische Schulgrammatik kann und wird die Ergebnisse der historischen Sprachwissenschaft dann und wann benutzen: besonders auffällige Anomalien, Schwankungen und Eigenarten des Gebrauches wird man schon auf der Unterstufe den Schülern aus der Entwickelung der Sprache verständlich machen. Allein diese tieferen Einblicke müssen, so lange sie dem praktischen Gesichtspunkte unterstehen, naturgemäß vereinzelt und unzusammenhängend bleiben. In ganz anderer Weise aber gestaltet sich der Unterricht, wenn ihm eine theoretische Einsicht in das Wesen der Sprache an und für sich Zweck und Aufgabe wird. Dies nun ist, wie bereits zu Anfang dieses Abschnittes hervorgehoben wurde, auf der Oberstufe des deutschen Unterrichts der Fall.

Das theoretische Verständnis einer Sprache beruht nach dem heutigen Standpunkt der Wissenschaft wesentlich auf der Kenntnis ihrer geschichtlichen Entwickelung. Mithin bildet es eine der Aufgaben des deutschen Unterrichts der Oberklassen, dem Schüler einen Einblick in das Werden und Wachsen seiner Muttersprache, in die Gesetze, welche ihre Entwickelung beherrschen und die verschiedenen Stufen, welche sie zurückgelegt hat, zu verschaffen. Die Ergebnisse der Sprachwissenschaft dürfen ihm, soweit sie die indogermanischen Sprachen im allgemeinen, soweit sie insbesondere das Deutsche betreffen, nicht völlig vorenthalten bleiben.

Zwar ist diese Verpflichtung seltsamer Weise gerade von germanistischer Seite geleugnet worden: „Warum muß denn," schrieb Wilmanns im Jahre 1869 (Zeitschrift f. d. Gymnasial-

wesen S. 826) in einem Aufsatz, der noch öfter anzuführen ist, „auf Schulen die Grammatik wissenschaftlich behandelt werden? Wie kommt eine einzelne Wissenschaft dazu, dergleichen Anforderungen an Anstalten zu stellen, welche berufen sind, eine allgemeine Bildung als Grundlage späterer einseitiger Weiterbildung zu schaffen?"

Die Antwort auf diese Frage liegt nahe genug. Neun Jahre hindurch bildet die Grammatik der verschiedenen Sprachen denjenigen Lehrgegenstand, mit welchem die Schüler am meisten beschäftigt werden; und wir sollten es verantworten können, die Abiturienten zu entlassen ohne eine Vorstellung von dem, was die Sprache ihrem wahren Wesen nach ist? ja, schlimmer als das, mit einer falschen Vorstellung? Denn die praktischen Zwecke, denen das grammatische Studium auf der Schule dient, machen es nöthig, daß die einzelnen Sprachen überall in einem ganz bestimmten, historisch begrenzten Zeitpunkte ins Auge gefaßt werden, daß sie dem Schüler stets als etwas Festes, Gewordenes entgegentreten. Diese Beschränkung nun aber erzeugt auf die Dauer notwendig den Wahn, als sei die Sprache etwas Starres, das, wenn auch stilistischen Schwankungen und Eigenheiten unterworfen, doch im Kern unveränderlich sei. Solchen Irrtum zu verhindern, bedarf es der ergänzenden Einsicht in die Entwickelung der Sprache und das Wesen der Sprachgesetze[1]).

Hier liegt auch ein wesentlicher Grund, warum dieser Einblick gerade im Anschluß an die deutsche Grammatik und in der deutschen Stunde eröffnet werden muß. Das schulmäßige Latein muß schon der stilistischen Verwendung halber, die das Gymnasium anstrebt, streng an die klassische Epoche gebunden werden, und jeder Versuch einer geschichtlichen Betrachtung der Sprache könnte hier offenbar nur stören nnd verwirren. Das Griechische

---

[1]) In ganz demselben Sinne verlangt Laas D. U. 235 f., daß man den Schülern „nach langjähriger, bloß praktischen Übersetzungszwecken dienender und darum schiefer Behandlung der Grammatik den Anfang einer historischen Einsicht" vermitteln solle.



zwar tritt dem Schüler in zwei dialektisch und zeitlich verschiedenen Formen entgegen, und es ist daher hier die Möglichkeit gegeben, die Anfänge einer vergleichenden Betrachtung und den Gedanken der sprachlichen Entwickelung den Schülern nahezubringen, was denn auch bekanntlich unter dem Einfluß der Schriften von Georg Curtius vielfach geschieht. Um aber dem Gymnasiasten einen wirklichen Einblick in die historisch verschiedenen Zustände einer Sprache, in die Entwickelung derselben und in die Gesetze, welche sie leiten, zu verschaffen, reicht das, was sie sich an Kenntnis des Griechischen erwerben können, bei weitem nicht aus. Die Fülle von dialektisch und historisch verschiedenen Formen, welche auf sie eindringen würden, wenn man hier über das Epische und das Attische hinausgehen wollte, müßte sie notwendiger Weise verwirren und betäuben. Das Französische endlich ist seinem Ursprung und seiner Geschichte nach nicht geeignet, den Schülern ein allgemeines Bild indogermanischer Sprachverwandtschaft und Sprachentwickelung zu geben. Die deutsche Sprache jedoch hat für den deutschen Schüler zunächst den Vorzug, daß er sie in einer ihrer zeitlich begrenzten Gestaltungen beherrscht und dadurch einen festen Standpunkt besitzt, von dem aus er ihre Entwickelung vergleichend zurückzuverfolgen vermag, ohne in der Sicherheit seines Könnens beeinträchtigt zu werden.

Neben und über diesem formalen Grunde ist es nun freilich noch ein sachlicher, der dahin treibt, dem deutschen Gymnasiasten einen Einblick in die Geschichte seiner Muttersprache zu gewähren. Mit überzeugender Klarheit und Begeisterung hat ihn Laas in dem vortrefflichen Abschnitte zum Ausdruck gebracht, in welchem er der historischen Betrachtung des Deutschen das Wort redet: „Es ist,“ sagt er, „eine nationale Pflicht, die Muttersprache in ihrer Gesetzmäßigkeit zu begreifen, ebenso Pflicht der nationalen höheren Schule, wie die Beschäftigung mit den edelsten Gedanken, Gefühlen und Thaten unserer Nation: ist doch die Sprache Archiv und Organ der nationalen Gedankenwelt, das Spiegelbild des nationalen Seelenlebens.“ (S. 233.)

Dürfen wir es somit als erwiesen betrachten, daß ein gewisses Maß von Sprachgeschichte eine unerläßliche Aufgabe des deutschen Unterrichts ist, so kann von einer systematisch umfassenden Darstellung — auch in knappster Form — selbstverständlich nicht die Rede sein. Worauf es ausschließlich ankommt, ist, den Schülern die wesentlichsten Züge der Sprachentwickelung an wohlgewählten Beispielen zu veranschaulichen und ihnen gleichzeitig die verschiedenen Verwandtschaftsverhältnisse der germanischen Idiome sowie die charakteristischen Unterschiede der Epochen des Hochdeutschen, ebenfalls an Beispielen, anschaulich zu machen. Faßt man das Ziel in dieser Beschränkung, so verlieren die übertriebenen Forderungen, welche unter anderen R. v. Raumer an den Unterricht im „Altdeutschen" stellt, von vornherein den Boden; und ebenso fallen anderseits die Argumente dahin, welche Wilmanns aus diesen — auch nach seiner Meinung unvermeidlichen — Anforderungen gegen diesen Unterricht schöpft. Raumer nämlich verlangt, daß mit „streng grammatischer Genauigkeit" Gotisch und Althochdeutsch getrieben werde; „einige kleine gotische und althochdeutsche Sprachproben" sollen mit den Schülern gelesen, dabei aber darf „keine Form übergangen, keiner Schwierigkeit ausgewichen werden." (S. 235.) Daß dieses unerfüllbare Forderungen sind, weiß jeder, der in der Praxis steht; daß sie aber auch nicht erfüllt zu werden brauchen, um das oben aufgestellte bescheidene Ziel zu erreichen, ist ebenso einleuchtend. Auf einzelne gotische und althochdeutsche Formen zurückzugehen, wird die vergleichende Darstellung den Lehrer freilich oft, ja beständig zwingen; hier und da wird er den Schülern auch einmal ein ganzes Paradigma der Deklination oder eines Konjugationstempus geben; solche gelegentliche Mitteilung jedoch reicht für den hier bezeichneten Zweck vollkommen aus.

Anders steht es mit dem Mittelhochdeutschen. Soviel ist freilich gewiß, daß auch hier das gelegentliche Heranziehen und Vergleichen genügen kann, um den Schülern die Gesamtentwickelung in ihren großen Zügen verständlich zu machen. Ander=

seits aber wird es niemand in gleicher Weise für unmöglich erklären, den Schülern eine genauere Kenntnis des Mittelhochdeutschen zu verschaffen; und es leuchtet ein, wie erheblich der Gewinn für die vergleichende Betrachtung sein würde, wenn sie neben der Sprache ihrer eigenen Zeit noch die einer älteren Epoche mit einiger Sicherheit zu übersehen vermöchten. Das Buch von Schleicher „Die deutsche Sprache“, dessen überaus anziehende und lichtvolle Darstellung in formaler Hinsicht ein Muster bildet, berücksichtigt Gotisch und Althochdeutsch genau in der oben geschilderten Weise, das Mittelhochdeutsche jedoch wird ausführlich hereingezogen.

Wir berühren hier eine der brennenden Fragen des deutschen Unterrichts, ja des Gymnasialunterrichts überhaupt. Die Frage, ob das Mittelhochdeutsche anf dem Gymnasium getrieben, ob die großen Dichter der ersten Blütezeit von dem Schüler in der Originalsprache gelesen werden sollen, ist freilich nicht allein, nicht einmal hauptsächlich vom Gesichtspunkt der Sprachgeschichte aus zu beurteilen. Dennoch möchte hier der geeignete Ort sein, diese Frage kurz zu erörtern. Ein Blick auf die Geschichte des Unterrichts ist zunächst am Platze; denn mehr als es allgemeine Argumente können, belehrt er uns in diesem Falle über das Für und Wider unserer Frage.

Der erste amtliche Lehrplan, der die mittelhochdeutsche Lektüre in die Schule eingeführt hat, war, soviel ich sehe, der „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich“, der im Jahre 1843 wesentlich durch Bonitz und Exner verfaßt wurde und das österreichische Schulwesen auf mehr als drei Jahrzehnte hinaus entscheidend gestaltet hat. In Preußen hat sich die Beschäftigung mit dem Mittelhochdeutschen erst weit später einen Platz auf den Gymnasien erobert. Im Jahre 1855 veröffentlichte Karl Müllenhoff in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen einen Aufsatz: „Die deutsche Philologie, die Schule und die klassische Philologie,“ in welchem er auf das entschiedenste für den mittelhochdeutschen Unterricht eintrat. Obwohl vor mehr als einem Menschenalter geschrieben, enthält diese Schutzrede des

mittelhochdeutschen Unterrichts einige Gesichtspunkte, die später kaum wieder mit derselben Klarheit und Sicherheit aufgestellt worden sind. Aus zwei Gründen erklärt Müllenhoff diesen Lehrgegenstand für „ein unentbehrliches Hilfsmittel zur richtigen Sprachbildung der Jugend.“ Den ersten bildet „die vollkommene Sicherheit, Feinheit und Sorgfalt in allem Formalen, durch welche selbst mittelmäßige Produkte der mittelhochdeutschen Sprache ein Verdienst haben, das unserer neueren Litteratur im ganzen abgeht.“ (S. 181.) Hier allein giebt es eine Technik der Sprache, „die in ihrer Anwendung nicht von der zufälligen Meinung und Bequemlichkeit, oder allein von dem guten Genius der Ausübenden abhängt, die durch ihre Strenge und Bestimmtheit nicht nur im allgemeinen ein Vorbild für uns abgiebt, sondern uns auch im einzelnen lehrt, was für uns jetzt Regel, erlaubt oder fehlerhaft ist.“ Das zweite noch wesentlichere Argument aber ist dies: „Durch das Mittelhochdeutsche, kann man sagen, verstehen wir überhaupt erst unser Neuhochdeutsch.“ (S. 181): „Wenn uns etwas fehlt, so ist es die Einsicht in den sinnlichen Gehalt unserer Sprache; ja selbst unser Gefühl dafür ist ungeheuer abgestumpft. Und doch bedingt es die Schönheit und Genauigkeit des Ausdrucks, wie nichts anderes, und hängt die lebendige Auffassung und richtige Beurteilung jedes Stils ganz und gar davon ab. Die wesentlichste Eigentümlichkeit des Mittelhochdeutschen, die auch die hauptsächlichste Schwierigkeit des richtigen Verständnisses ausmacht, liegt aber darin, daß es in Wörtern und Ausdrücken durchweg noch die sinnliche, etymologische Bedeutung bewahrt hat, z. B. in allem Abstrakten, wo wir davon keine Ahnung mehr haben.“

Allein trotz dieser wohlbegründeten Forderung erklärt noch ein Jahr später (1856) eine Ministerialverfügung, „daß die geringe, dem Unterricht im Deutschen zugewiesene Stundenzahl eine dauernde Beschäftigung mit dem Alt- und Mittelhochdeutschen nicht zulasse.“ Freilich sei zu wünschen, daß den Schülern die Anregung gegeben werde, „sich privatim und aus eigenem Interesse damit zu beschäftigen.“ Aber erst unterm 13. Dezember 1862 schrieb

die preußische Ministerialbehörde der Schule eine solche Beschäftigung vor und auch jetzt noch in beschränktester Form. „Von der Geschichte der deutschen Sprache müssen die Schüler wenigstens soviel erfahren, daß ihnen die Existenz einer deutschen Philologie nicht unbekannt bleibt, und sie durch Anleitung das Nibelungenlied in der Ursprache zu lesen, sowie durch Hinweisung auf den Reichtum des ursprünglichen Sprachschatzes, zu eigener weiterer Beschäftigung damit angeregt werden.“ In den Realgymnasien indessen untersagt dieselbe Verfügung vor wie nach einen besonderen Unterricht im Alt- und Mittelhochdeuschen und verweist die Schüler auf die Privatlektüre und die Schülerbibliotheken. Von jetzt an scheint mittelhochdeutsche Lektüre auf den Gymnasien ziemlich regelmäßig in Unter- oder Ober-Sekunda erteilt zu sein. Allein ein rechter Erfolg wurde offenbar nur ausnahmsweise damit erreicht. Gerade von germanistischer Seite erhoben sich Einwände gegen den Betrieb. Im Jahre 1869 wandte sich Wilmanns, der als Schulmann die Erfahrung und als Fachgelehrter die Sachkenntnis besaß, um die Frage zu beurteilen, an denselben Ort, wo fünfzehn Jahre zuvor Müllenhoff für den Unterricht im Mittelhochdeutschen eingetreten war[1]), entschieden gegen denselben; freilich den Wert dieser Lektüre bestritt er an sich nicht; er erkannte ihn im Gegenteil in warmen Worten an: „Einen so reinen Ausdruck der Nationalität,“ sagt er S. 820 vom Nibelungenliede, „hat die subjektivere Poesie der Neuzeit, welche zudem noch die eigentümlichen Anlagen der Völker in Sitten und Sinn immer mehr verschleift, nicht hervorbringen können. Daß es wert ist, gelesen zu werden, daß die Jugend sich erwärmt für die mächtigen Gestalten, daß sie also auch sittlichen Einfluß ausüben werden, wer wollte es bestreiten? Wer wollte bestreiten, daß diese Wirkung nur annähernd durch eine Prosabearbeitung oder eine Übersetzung erreicht werden kann, und der Gesamteindruck hinter dem des Originals sogar

[1]) Zeitschrift für das Gymnasialwesen XXIII. Der Aufsatz ist im Text schon wiederholt angeführt.

weit zurückbleiben muß?" Auch der Lektüre Walthers schreibt er eine günstige Einwirkung auf das historische Verständnis zu, kurz er räumt mit ausdrücklichen Worten ein, „daß die Beschäftigung mit den Dichtungen des Mittelalters für die Bildung der Schüler von Nutzen sei." Wenn Wilmanns sich nun gleichwohl gegen diese nützliche Beschäftigung ausspricht, so kann seine Ablehnung offenbar nicht grundsätzlich und aus der Sache selbst geschöpft, sondern sie muß durch äußere Verhältnisse begründet sein. In der That, dem ist so. Für eine gründliche Beschäftigung mit der neuhochdeutschen Litteratur neben einem mehr als oberflächlichen Betrieb des Mittelhochdeutschen bietet der gegenwärtige Gymnasiallehrplan dem deutschen Unterricht nicht Zeit genug; da nun die klassische Epoche des 18. Jahrhunderts für den Schüler bei weitem mehr Wert und Wichtigkeit besitzt, so muß die an sich keineswegs wertlose mittelhochdeutsche Litteratur zurückstehen: im Rahmen des Gymnasiums ist kein Platz für sie. Dies ist in Kürze der Gedankengang Wilmanns'.

Daß er den thatsächlichen Verhältnissen entsprach, daß der mangelnde Erfolg, den dieser Unterrichtszweig aufzuweisen hatte, ihm Recht gab, ist nicht zu bezweifeln. Auch die Behörde konnte sich dem nicht verschließen: im Jahre 1882 schafften die revidierten „Lehrpläne für die höheren Schulen" in Preußen den mittelhochdeutschen Unterricht wieder ab und zwar mit einer Motivierung, in welcher Wilmanns' Argumente deutlich nachklingen: es sei „ohne Beeinträchtigung anderer unabweislicher Aufgaben des deutschen Unterrichts" nicht möglich, eine solche Kenntnis des Mittelhochdeutschen zu erreichen, „daß das Übersetzen mehr als ein ungefähres Raten sei, welches der Gewöhnung zu wissenschaftlicher Gewissenhaftigkeit Eintrag thut." — Dem Beispiel der preußischen folgte zwei Jahre später die österreichische Behörde. Allein die sprachphilosophische Unterweisung, welche die österreichischen Instruktionen an die Stelle der mittelhochdeutschen Studien setzten, bewährte sich nicht; es erhob sich von allen Seiten Einspruch, und im Jahre 1890 stellte die österreichische Schulbehörde den früheren Zustand wieder her.

Damit war der Bewegung zu Gunsten des Mittelhochdeutschen ein enscheidender Impuls gegeben. Denn erloschen war diese Bewegung mit dem Aufhören des Unterrichts keineswegs; im Gegenteil wärmer und entschiedener traten die Freunde derselben jetzt dafür ein, das Vorhandene wiederzugewinnen als früher, wo es galt das Verlorene zu erhalten. Im Jahre 1887 fügte R. Hildebrand der dritten Auflage seines Buches vom deutschen Sprachunterricht einen Anhang „Vom Altdeutschen in der Schule" bei, in welchem er aufs wärmste der Wiedereinführung dieses Unterrichtes das Wort redet. Hildebrand weist mit besonderer Betonung auf die eigentümlichen Aufgaben hin, welche die altdeutsche Lektüre von jedem fremdsprachlichen Unterricht trennen; er zeigt, daß die Unzulänglichkeit der Methode und der Ergebnisse, auf welche die Gegner des Mittelhochdeutschen sich berufen, die Folge einer verfehlten Gleichstellung beider Unterrichtszweige ist. Deutlich treten auch hier die beiden von Müllenhoff hervorgehobenen Gesichtspunkte hervor: die Wichtigkeit, die das ältere Deutsch für das Verständnis der lebenden Muttersprache hat, und die Unzulänglichkeit, welche jeder Übersetzung altdeutscher Dichtungen gegenüber dem Original anhaftet. Getragen von jenem patriotischen uud zugleich menschlich natürlichen Gefühl für den Wert der Muttersprache, das Hildebrands ganze Art bezeichnet, und gestützt auf eingehendste Sachkenntnis, mußten die Gründe, die er geltend machte, Wirkung und Wiederhall hervorrufen. Und so blieb seine Stimme nicht vereinzelt. Vielfach regten sich ähnliche Meinungen und Forderungen; auf Philologentagen und Versammlungen wurden wiederholt Beschlüsse in dieser Richtung gefaßt. Ein mehr als blos örtliches Verdienst darf man namentlich auch der Gesellschaft für Deutsche Philologie in Berlin zuschreiben, die, ohne agitatorisch zu wirken, doch die Interessen der germanistisch gebildeten Lehrer zusammenfaßte und wach erhielt. Die Folgen blieben nicht aus: die deutschen Staaten, welche zu Anfang der neunziger Jahre ihre Lehrpläne revidierten, haben fast durchweg die mittelhochdeutsche Lektüre in dieselben aufgenommen, so Baiern 1892, Sachsen 1893. Die

preußischen „Lehrpläne und Lehraufgaben" begnügen sich freilich mit einer sehr allgemein gehaltenen Bestimmung; sie ordnen nur die Thätigkeit des Lehrers, lassen es aber unentschieden, wie weit an den Schüler entsprechende Anforderungen zu stellen sind. Offenbar hat die Behörde die Entwickelung dieses Unterrichtszweiges nicht vorgreifend bestimmen, aber auch nicht mehr — wie das durch die revidierten Lehrpläne vom Jahre 1882 geschehen war — unterbinden und hemmen wollen. Thatsache ist jedenfalls, daß der Unterricht im Mittelhochdeutschen, wenigstens innerhalb gewisser Schranken, auch hier wieder freigegeben ist. —

Was lehrt uns nun diese Entwickelung? Einmal zeigt sie, daß von innen heraus niemals Gründe gegen den Unterricht im Mittelhochdeutschen geltend gemacht worden sind. Im Gegenteil, Freunde und Gegner stimmen darin überein, daß diesem Unterricht eigentümliche und wertvolle Aufgaben zufallen, daß er sie erfüllen könnte, ja müßte, wenn ihm der nötige Raum gewährt würde. Nur daß dies letztere nicht geschehe, nach ihrer Meinung nicht geschehen könne, heben die Gegner hervor; und auch die Unzulänglichkeit der Methode, auf welche die Behörde in den Lehrplänen vom Jahre 1882 hindeutete, schob sie selbst im wesentlichen auf den Zeitmangel.

Allein in dieser Hinsicht haben sich die Verhältnisse schon jetzt zum besseren gewendet. Die dritte Wochenstunde, welche dem Deutschen in der Sekunda durch die Lehrpläne vom Jahre 1891 eingeräumt ist, gestattet bereits eine eingehendere Beschäftigung mit der älteren deutschen Litteratur, als sie früher möglich war; und was ihm an Raum noch fehlt, um all seinen Aufgaben gerecht zu werden, das wird sich der deutsche Unterricht — daran kann heute wohl kein Zweifel sein — in nicht allzuferner Zeit hinzu erobern. Daß aber zu diesen Aufgaben die Einführung in den Inhalt wie in die Formen der ersten Geistesblüte deutscher Kultur wesentlich gehört, auch daran wird heute niemand so leicht Zweifel hegen. Die Lebenskraft des altdeutschen Unterrichts — dies ist das zweite, was uns seine Geschichte lehrt, — hat sich dadurch erwiesen, daß er sich trotz

der Ungunst der Behörden, trotz eines Jahrzehntes erzwungener Unthätigkeit aufs neue durchgesetzt hat. Und diese Lebenskraft konnte sich bewähren und durchsetzen, weil sie ihre Nahrung tief aus dem Gemütsleben und den Kulturbedürfnissen unseres Volkes und unserer Zeit zieht: aus dem Zuge zu einer nationalen Bildung, zu einem liebevollen Erfassen der eigenen Vergangenheit, zu einer Wertschätzung nicht nur des Inhalts, sondern auch der Form, in der sich diese Vergangenheit ausspricht. Der nationale und historische Sinn unserer gebildeten Klassen erfordert unabweislich, daß die Jugend nicht nur die äußere Geschichte der Vergangenheit unseres Volkes kennen lerne, sondern daß ihr die höchsten und wertvollsten Erzeugnisse des geistigen Lebens, welche diese Vergangenheit erzeugt hat, nahegebracht werden. Das aber ist einmal die deutsche Sprache in ihrer historischen Entwickelung, und zweitens sind es Dichtungen von so unvergänglicher Bedeutung wie die mittelhochdeutschen Volksepen und die Gedichte Walthers. Einer Berücksichtigung beider Aufgaben wird das Gymnasium sich in keinem Falle mehr entschlagen dürfen.

Sind wir somit zu dem Ergebnis gelangt, eine historische Kenntnis der Muttersprache dem deutschen Unterricht als eine zweitere höhere Aufgabe nach der praktischen Grammatik zuzuweisen, so erhebt sich nun über diesen beiden Stufen der Sprachbehandlung als dritte und höchste die Sprachphilosophie; und es tritt die Frage an uns heran, ob auch diese einen Platz im Gymnasialunterricht zu beanspruchen hat.

Es ist klar, daß dieser Platz nicht notwendig innerhalb des Rahmens der deutschen Stunden gesucht werden müßte. Die allgemeinen Gesetze und Erkenntnisse, welche diese Wissenschaft bilden, stehen mit der deutschen Sprache an sich nicht näher im Zusammenhange als mit irgend einer anderen; und für den Gymnasialunterricht würde kaum Veranlassung vorliegen, sprach-

philosophische Betrachtungen auf die Muttersprache zu beschränken. Vielmehr würde der enge Zusammenhang, in welcher die heutige Sprachphilosophie zur Psychologie steht[1]), darauf hinführen, auch im Unterricht dieses Band zu wahren und den genannten Betrachtungen ihren Platz in der philosophischen Propädeutik anzuweisen.

Gegen eine solche Berücksichtigung der Sprachphilosophie wird sich ein prinzipieller Grund gewiß nicht finden lassen, solange man wenigstens Psychologie überhaupt als einen Zweig der philosophischen Propädeutik auf dem Gymnasium zulassen will. Eine andere Frage aber ist es, ob der gegenwärtige Stand der allgemeinen Sprachwissenschaft uns dazu berechtigt, sie, wenn auch nur bruchstückweise, in die Schule zu tragen; und diese Frage wird man unbefangener Weise verneinen. Was sie bis jetzt an sicheren Methoden, an festen und unbestrittenen Resultaten aufzuweisen hat, ist verschwindend wenig, und wenn man sich auch — wie in dem Abschnitt über die philosophische Propädeutik erörtert werden soll — nicht davor zu scheuen braucht, die Schüler mit Problemen und Hypothesen zu beschäftigen, wo man Entdeckungen und feste Wahrheiten noch nicht aufweisen kann, so darf man sie doch nicht auf Gebiete führen, wo noch alles schwankend und unsicher ist und sie keinerlei festen Boden unter den Füßen fühlen. Allein mag man hierüber auch abweichender Ansicht sein und den bisherigen Ergebnissen der Sprachphilosophie einen bestimmteren Wert beimessen, soviel wird man von jedem Standpunkt aus zugeben, daß diese Ergebnisse sämtlich auf

[1]) Besonders klar bezeichnet das Verhältnis der Sprachwissenschaft zu ihren Hilfsmitteln Steinthal (Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft. S. 43): „Es ist die Betrachtung der Laute, wie sie dem Grammatiker gehört, eine durchaus historische mit nur teilweise physiologischer, wesentlich und in letzter Instanz aber psychologischer Begründung. Jeder Lautwandel in den Sprachen ist ein Geschehen in der Zeit; die Schicksale des Lautkörpers einer Sprache haben, wie die Geschichte der ganzen Sprache, eine Chronologie. Sprechen ist aber nicht ein bloßes Schallen und Tönen, sondern ein vom Geist angeregtes; und so wie der Geist ihn erregt, wird der Laut hervorgebracht."

der Grundlage historischer Sprachentwickelung erreicht sind. In der Sprachgeschichte wurzelt die heutige Sprachphilosophie. Will man also die letztere in die Schule tragen, so wird man sie wie in der Wissenschaft so auch im Unterricht nur auf der Sprachgeschichte aufbauen können.

Angesichts dieses Verhältnisses ist ein Versuch lehrreich, der in jüngstvergangener Zeit zugleich theoretisch entworfen und praktisch ausgeführt worden ist: der Versuch der österreichischen Unterrichtsverwaltung nämlich, die historische Sprachbetrachtung auf dem Gymnasium durch die psychologische zu ersetzen[1]). Der Versuch hat nur noch ein historisches Interesse; er ist gescheitert, wiewohl er mit Geist und Wissen unternommen war; aber es ist lehrreich zu sehen, warum er scheitern mußte. Die „Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich", welche vom dortigen Ministerum für Kultus und Unterricht im Jahre 1884 herausgegeben sind, behandeln eingehend den deutschen grammatischen Unterricht auf dem „Obergymnasium". Der mittelhochdeutsche Unterricht wurde unter einer Motivierung abgeschafft, die durchaus mit der in den preußischen Lehrplänen vom Jahre 1882 übereinstimmte. (S. 3.) Zugleich mit dem Betriebe des Mittelhochdeutschen nun hielt die Instruktion jede Berücksichtigung historisch überlieferter Sprachformen für ausgeschlossen; auf einen Einblick in die Gesetze der Sprachbildung aber wollte sie gleichwohl nicht verzichten, und es ergab sich hieraus die folgende Bestimmung (S. 142): „Der Unterricht will auf Grund der vorhandenen Formenkenntnis und des Wortmaterials dadurch eine Steigerung des lebendigen Sprachgefühls bewirken, daß er die lebendigen Kräfte der Sprachbildung und deren Gesetze zum Bewußtsein bringt. — Die Herbeiziehung älterer Sprachformen

[1]) Seemüller (Der deutsche Sprachunterricht S. 9) erklärt den Ausdruck „Ersatz" dahin: „daß die unmittelbare, auf das sprachliche Können gerichtete Forderung, welche die in Aussicht genommene neue Methode grammatischer Übungen bewirken solle, in ihrer Weise das Sprachgefühl steigern könne, wie früher das Mittelhochdeutsche in seiner Art es zu thun bestimmt war, und insofern „ein Ersatz" für dessen Ausfall sei."

ist ausgeschlossen, das Material, an dem jene Gesetze nachgewiesen werden sollen, gehört also ausschließlich der neuhochdeutschen Sprachstufe an.“ (S. 144:) „Es handelt sich um Dinge, die der Förderung des lebendigen Sprachgefühls wirksam dienen und einen Ersatz für das früher besonders durch das Mittelhochdeutsche vermittelte historische Verständnis des Neuhochdeutschen bieten können. Indem das Gymnasium die Einführung in das Mittelhochdeutsche von seinem Lehrplan ausschließt, braucht es darum nicht vollständig auf den Einblick in die Prozesse der sprachlichen Entwickelung zu verzichten; denn auch das Neuhochdeutsche erfährt im Laufe der Jahrhunderte mannigfache Veränderungen, welche zum Teile wenigstens Beachtung finden sollten. Wenn auch Werke des 15., 16. und 17. Jahrhunderts nicht in der Schule gelesen werden, so wird doch die Lektüre von Texten des 18. Jahrhunderts vielfache Verschiedenheit vom heutigen Sprachgebrauche beobachten lassen.“

Um diese Zwecke zu erreichen, wurde für die fünfte Klasse (etwa unserer Untersekunda entsprechend) folgendes Pensum vorgezeichnet: I. Lautlehre; die Laute werden in Kürze phonetisch beschrieben und geordnet u. s. w. II. Formenbilder. 1. Formale Funktion des Vokalwandels im ganzen Umfang der neuhochdeutschen Formen und zwar des Umlautes, der Brechung, des Ablautes. 2. Wortbildung. — In der nächsthöheren sechsten Klasse sollte, nachdem eine „Genealogie der germanischen Sprachen“ vorangegangen, der grammatische Unterricht sich Aufgaben zuwenden, die eine empirische Einführung in psychologische Elemente der lebendigen Sprachthätigkeit (mit ausschließlichster Beschränkung auf das Neuhochdeutsche) bezwecken.“ (S. 143.) Die Kategorien, nach welchen diese Elemente betrachtet werden sollen, sind H. Pauls bekannntem Werke „Prinzipien der Sprachgeschichte“ entlehnt, auf welches die Instruktion ausdrücklich Bezug nimmt. —

Die Methode, welche hier in den Hauptzügen vorgezeichnet wurde, ist eingehender ausgeführt und veranschaulicht worden

durch die Schriften von Jos. Seemüller in Wien, der den Instruktionen offenbar nahesteht[1]).

Die erste dieser Schriften will, wie schon ihr Titel besagt, die Ausführung der Instruktion für die fünfte Klasse veranschaulichen. In der Einleitung werden zunächst als Grundgedanken der neuen Methode folgende beiden Sätze aufgestellt: „erstens, es soll dasjenige, was die historische grammatische Forschung über Laut- und Wortbildungslehre des Neuhochdeutschen ermittelt hat, dem Schulunterricht Grundlage und Gestaltung geben; zweitens, was diese mitteilt, soll sich keines anderen als des neuhochdeutschen Sprachmaterials bedienen." (S. 1.) Dem entsprechend ist denn auch überall das Hauptstreben, alles historische Material auszuschließen, nicht „das Lebendige durch das Tote zu erläutern". Die Methode, welche neuhochdeutsche Formen durch altdeutsche Parallelen illustriert, wird als „der alte Kultus des vereinzelten Wortes gebrandmarkt". „Was sollen," heißt es schon in der Einleitung (S. 2), „solche zerstreuten Glieder, die nimmer zu einem lebendigen Körper zusammengefügt werden?"

Angesichts dieser wiederholt hervorgehobenen Scheu vor dem Vereinzelten muß es nun zunächst befremden, wenn zwar jede

---

[1]) Zur Methodik des deutschen Unterrichts in der fünften Gymnasialklasse. Zugleich Kommentar zu den neuen Instruktionen für den deutschen grammatischen Unterricht in dieser Klasse. Wien 1885. — Die Sprachvorstellungen als Gegenstand des deutschen Unterrichts. Zugleich Kommentar zu den neuen Instruktionen für den deutschen grammatischen Unterricht in der sechsten Gymnasialklasse. Wien 1885. — Eine systematische Darstellung des hier vorgezeichneten grammatischen Lehrstoffes giebt Seemüller in seinem „Leitfaden zum Unterricht in der deutschen Grammatik am Obergymnasium, nach dem neuen Lehrplan"; ebendaselbst 1885. — Endlich hat Seemüller gegen die zahlreichen Angriffe und ablehnenden Beurteilungen, welche seine Vorschläge erfahren haben, eine Verteidigung erscheinen lassen. „Der deutsche Sprachunterricht am Obergymnasium. Abwehr und Fürwort." 1888. — Vergl. dazu auch Prosch: „Die Grammatik als Gegenstand des deutschen und philosophisch-propädeutischen Unterrichts", Wien 1889, deren Verf. aber später zu den Gegnern der neuen Lehrmethode übergegangen ist (s. Seemüller, Abwehr S. 31).



historische Sprachform peinlich vermieden ist, dagegen die Vergleichung der Formen verschiedener Mundarten, nicht etwa nur der einheimischen, mit der Schriftsprache ausdrücklich für zulässig und nützlich erklärt wird. Als ob der österreichische Gymnasiast von niederdeutschen Dialekten, der norddeutsche von oberösterreichischer Mundart ein anschaulicheres und zusammenhängenderes Bild besäße, als beide es durch vereinzelte Anführungen vom Mittelhochdeutschen gewinnen können! Auffallender aber und befremdlicher noch als diese Inkonsequenz ist es, daß die neue Methode in keiner Weise des Zurückgreifens auf frühere Perioden der Sprachentwickelung entbehren kann. Jeder Satz, der über eine klassifizierende Aufzählung neuhochdeutscher Spracherscheinungen hinausgeht und wirklich erklärt, greift eben notwendiger Weise auf die Geschichte der Sprache zurück. Da nun aber die Anführung alter Sprachformen verpönt ist, so wird denn statt dessen das jedesmal in Rede stehende Merkmal des alten Wortes angeführt, ohne daß dieses letztere genannt würde. Ein Beispiel gewährt die Behandlung des Umlautes (S. 17—20, vergl. Leitfaden S. 26—30). Daß der Umlaut durch nachfolgendes i bewirkt wird, läßt sich an neuhochdeutschen Beispielen veranschaulichen: lästig, Jüngling, Häuslein. Wo das i nicht mehr vorhanden ist, da wird erklärt, daß es einmal gestanden hat; Lehnwörter dürfen zur Veranschaulichung herangezogen werden (larix — Lärche), aber bei deutschen Wörtern (z. B. Gäste) hat man einfach zu erklären, daß das Verhältnis der neuen zur alten Form dasselbe wie in diesen Lehnwörtern sei. Im einzelnen erscheint der Umlaut sodann in der Pluralbildung der Substantiva; und hier folgt nun zu unserem Erstaunen eine historische Bemerkung über die andere: „daß in diesem Verhältnis alte Deklinationsweisen nachwirken; der Mangel einer i-Deklination beim Neutrum, der Parallelismus von a- und i-Stämmen bei dem Masculinum und Femininum u. s. w.“. Das sind doch wohl alles leere Worte für den Schüler, dem man ein Paradigma für a- oder i-Deklination oder die Flexion des Neutrums nicht vorlegen darf. Vom Pluralsuffix er heißt es dann wieder ein-

fach ohne historische Erklärung: es bewirkt regelmäßig Umlaut! In der Komparation dagegen erfordert „die große Zahl nicht umgelauteter Komparative die Erklärung, daß ursprünglich das Suffix der letzteren einen Vokal enthielt, der nicht i war“. Das o hat also aus methodischen Gründen ganz und gar inkognito zu bleiben! — Heißt das nun in der That den Schülern Sprachentwickelung und Sprachbildung veranschaulichen? Sollten wirklich in den jungen Seelen diese abgeblaßten, zum Teil rein negativen Vorstellungen fester wurzeln als — wenn auch nur vereinzelte — alte Sprachformen?

Nicht minder bedenklich tritt dieser Mangel an Anschaulichkeit auf der höheren Stufe hervor, welcher die zweite Schrift Seemüllers gewidmet ist. „An die Apperceptionsgruppe, deren Typus das Verhältnis Fall: fallen ist,“ heißt es S. 2 f., „schließen sich zunächst Fang: fangen, Lauf: laufen; im Neuhochdeutschen reiht sich aber ferner an Haß: hassen, Mord: morden u. s. w. Zwischen diesen zwei Reihen bestand ehemals ein Unterschied, der sich heute nur mehr dadurch erläutern läßt, daß die Verba der ersten Reihe stark, die der zweiten schwach sind. Die völlige äußere Gleichheit der Verhältnisse, das identische formale Element hat die Gleichstellung herbeigeführt.“ Was soll der Schüler mit solchen farblosen Allgemeinheiten anfangen? Kann man in der That glauben, daß ihm dadurch ein Sprachgesetz anschaulich wird? Wo Seemüller wirklich erklärt, da greift er auch hier auf die älteren Sprachformen, sogar das verpönte Mittelhochdeutsch zurück: so werden gleich hinter der eben angeführten Stelle S. 3 die Formen trûrecheit, trûrekeit, S. 26 „die syntaktische Verbindung ein edel man“ zur Erklärung herangezogen.

Deutlicher aber als aus allen Einzelheiten tritt uns aus der Gesamtanlage das Fehlerhafte des Versuches entgegen. Es ist die Entwickelung der Sprache, deren treibende Kräfte und wirkende Gesetze dem Schüler veranschaulicht werden sollten. (Vergl. Instruktion S. 142.) Wie aber ist das möglich, so lange man sich grundsätzlich auf eine ziemlich eng begrenzte

Periode der Sprache beschränkt? eine Periode zumal, die durch die Nachwirkung einer klassischen Litteratur und ihrer Schriftsprache nach allen Seiten ihrer Entwickelung eingeengt ist? Denn noch steht ja die Sprache unserer Gebildeten in allem Wesentlichen unter dem Einflusse des 18. Jahrhunderts; Veränderungen sind freilich vorhanden, aber sie zeigen sich bis jetzt nur in Einzelheiten, die unmöglich ausreichen, dem Schüler das Gesamtbild einer sprachlichen Entwickelung auch nur in seinen Hauptzügen zu veranschaulichen oder ihm einen Begriff von der fundamentalen und umfassenden Bedeutung zu geben, welche den Sprachgesetzen zukommt. So lange man sich jedoch bei dem Nebeneinander begnügt, d. h. so lange man dem Schüler nur die Verwandtschaft der jetzt lebenden Worte und Sprachformen vergegenwärtigt, giebt man ihm offenbar nichts als die verschiedenen Endpunkte von Entwickelungsreihen, deren Anfang und Wesen ihm völlig im Dunkeln liegt. Auch dies kann sein Sprachgefühl steigern, aber eine wirkliche Anschauung von Entwickelungsgesetzen gewährt es ihm nicht, selbst wenn man ihm zu gleicher Zeit diese Gesetze theoretisch vorträgt.

Die Kategorien, nach welchen hier die Entwickelung der Sprache gefaßt wird, sind, wie schon berührt, unmittelbar H. Pauls „Prinzipien der Sprachgeschichte" entlehnt. Apperception, Analogie, Differenzierung, Isolierung sollen dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden. Paul nun aber greift in der Klarlegung dieser Begriffe auf einen großen Theil der indogermanischen Sprachen und innerhalb derselben auf die verschiedenen Phasen ihrer Entwickelung zurück; sich auf eine einzelne Sprache oder gar auf eine einzelne Periode derselben zu beschränken, wäre offenbar seiner Grundanschauung zuwider. „Es ist eingewendet" — mit diesen Worten motiviert er den Titel „Prinzipien der Sprachgeschichte" (a. a. O. S. 192) — „daß es noch eine andere wissenschaftliche Betrachtung der Sprache gäbe als die geschichtliche. Ich muß das in Abrede stellen. Was man für eine nicht geschichtliche und doch wissenschaftliche Be-

trachtung der Sprache erklärt, ist im Grunde nichts als eine unvollkommen geschichtliche, unvollkommen teils durch Schuld des Betrachters, teils durch Schuld des Beobachtungsmaterials." Als eine solche „unvollkommen geschichtliche Betrachtung" stellt sich uns der Inhalt der österreichischen Entwürfe dar. Was für einen sachlichen Wert man auch immer den Gesichtspunkten und Kategorien, welche sie in den Unterricht einführen wollen, zusprechen mag: zur Anschaulichkeit und daher auch zu wahrer Wirkung können sie nur dann kommen, wenn sie auf einen größeren Abschnitt der Sprachentwickelung, auf mehr als eine Epoche der Sprachgeschichte angewendet werden. Unsere Betrachtung gelangt daher zu demselben Ergebnis wie Burdachs in vieler Hinsicht beachtenswerte Besprechung der Seemüllerschen Schriften (Anzeiger für deutsches Altertum und deutsche Litteratur XII 134 ff. S. 145): „Soweit der Lehrstoff der geschichtlichen Grammatik angehört, halte ich es für unmöglich, ihn ohne Einführung in die mittelhochdeutsche Sprache dem Schüler zu lebendigem und fruchtbarem Verständnis zu bringen und zu seinem bleibenden Besitz zu machen. Die bloße Mitteilung einzelner mittelhochdeutscher Sprachformen, die man als alte Entsprechung dem Neuhochdeutschen an die Seite setzt, reicht allerdings nicht aus, sie ist aber immerhin noch nützlicher und natürlicher als die von der Instruktion befolgte Methode."

So ist es denn nicht zu verwundern, wohl aber von jedem Standpunkt aus gut zu heißen, wenn dieselbe Behörde, welche jene Instruktionen entworfen und erteilt hatte, nach einem sechsjährigen Zeitraum mit anerkennenswerter Offenheit erklärte, es habe sich inzwischen erwiesen, „daß der systematische Unterricht in der deutschen Grammatik in den Oberklassen erheblichen Schwierigkeiten begegnet und den gewünschten Erfolg nicht zu erzielen vermag." Die Behörde verzichtete daher auf die systematische Einführung in die Prinzipien der Sprachwissenschaft und stellte anstatt derselben den Unterricht im Mittelhochdeutschen wieder her. Die wichtigsten Grundbegriffe der allgemeinen

Sprachwissenschaft sollen nunmehr in der philosophischen Propädeutik erörtert werden.[1]). —

Die historische Grammatik kann, richtig erteilt, auch ohne Berücksichtigung psychologischer Gesichtspunkte den Schülern vielfachen Nutzen bringen; die Sprachphilosophie jedoch kann ohne die Grundlage der Sprachgeschichte niemals fruchtbar und wertvoll sein. Werden wir mithin vor die Wahl gestellt, ob historische oder psychologische Sprachbetrachtung, so werden wir uns unbeschadet des Wertes, welcher der letzteren an sich zukommt, stets für die erstere entscheiden müssen. Eine solche Alternative aber liegt vor, wiewohl Seemüller in der letzten seiner Schriften (Abwehr S. 37 f.) sich aufs entschiedenste dagegen verwahrt. Sie ist freilich nicht in der Sache selbst gegeben, darin hat Seemüller ganz recht; aber sie wird dem deutschen Unterricht durch die Knappheit der ihm zugemessenen Zeit auferlegt. Für beide Arten der Sprachbetrachtung hat das Gymnasium, wie es jetzt gestaltet ist, zweifelsohne keinen Platz. Gerade die Geschichte der österreichischen Instruktionen zeigt das, indem sie zweimal und im entgegengesetzten Sinne mit der Einführung der einen zugleich den Wegfall der anderen angeordnet haben.

Wenn aber diese Schranke einmal erweitert, wenn dem Unterricht einmal Raum gegeben wird, über der historischen Grammatik als eine höhere Stufe die psychologische aufzubauen, — nun bis dahin wird die Aufgabe ihrer Lösung wesentlich näher gebracht sein, die Seemüller selbst als eine noch zukünftige der sprachwissenschaftlichen Forschung stellt: die Aufgabe, „ins Einzelne zu untersuchen, wie weit sich ihre historische und ihre psychologische (philosophische) Richtung zu durchdringen habe.“ Dann wird man mit größerem Recht als heute bestimmen können, welche von den Ergebnissen der Steinthal-Paulschen Sprachbetrachtung in der That eine so dauernde Festigkeit be-

---

[1]) Verordnungsblatt d. Ministeriums f. Kultus und Unterricht 1890 Nr. 2. Vergl. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 1890 Heft 2.



sitzen, daß sie den Anspruch erheben dürfen, gestaltend in den Schulunterricht eingeführt zu werden[1]).

[1]) Die Bedeutung dieser Arbeiten wie der psychologischen Sprachbetrachtung überhaupt anzuerkennen, kann niemand entschiedener bereit sein als der Verf.; indessen beruht der Wert einer wissenschaftlichen Richtung bekanntlich keineswegs immer auf der Unumstößlichkeit ihrer Resultate. Und hier ist im einzelnen zweifellos noch viel nachzuprüfen und festzustellen, ehe man von dauerndem Erwerb sprechen darf.

Ergebnisse.

Übersehen wir die Ergebnisse unserer bisherigen Betrachtungen, so tritt uns ungesucht und ungewollt, aber desto schlagender ein Parallelismus der Aufgaben und Ziele entgegen, welcher die verschiedenen Gebiete des deutschen Unterrichts beherrscht.

Auf den ersten Blick zeigt sich diese Gleichheit zwischen der Lektüre einerseits und der Grammatik anderseits. Beide Male kommt es zunächst auf ein unmittelbares, lebendiges Erfassen des Stoffes an: die Anschauung bildet für die Lektüre, der Gebrauch für die Grammatik Grundlage und nächstes Ziel des Unterrichts. Beide Male erhebt sich über dieser Grundlage das historische Verständnis; nicht in vollem Umfang, aber doch in den wesentlichsten Zügen dem Schüler zugänglich, bezeichnet es den Höhepunkt, bis zu welchem der deutsche Unterricht ihn fördern kann. Die philosophische Betrachtungsweise dagegen, welche als dritte und höchste Art der Auffassung aus der historischen hervorwächst und von der Lektüre zur Ästhetik, von der Grammatik zur Sprachphilosophie führt, gehört nicht mehr in das Bereich des Gymnasiums; nur den Ausblick auf sie vermag eine propädeutische Unterweisung zu geben.

Vielleicht nicht ganz so unmittelbar ins Auge springend, darum aber nicht weniger auf einer inneren Notwendigkeit fußend, tritt die entsprechende Erscheinung in der Stilistik

hervor. Wie in der Lektüre anschauliches, historisches und kritisches Verständnis, so stehen sich hier darstellende, entwickelnde und beurteilende Aufsätze gegenüber. Es wird leicht deutlich, daß das anschauliche Verständnis seinen natürlichen Ausdruck in der Darstellung zeitlicher Vorgänge und räumlicher Verhältnisse findet, d. h. in Erzählungen und Schilderungen. Ist die Verwandtschaft zwischen dem historischen Verständnis und der entwickelnden Reproduktion weniger eng und ausschließlich, so haben beide doch so viel gemeinsam, daß sie sich auf einen Zusammenhang erstrecken, der nicht konkret anschaulich, aber auch nicht kritischen Zweifeln unterworfen, auf einfachen, leicht übersichtlichen Verhältnissen beruht. Dagegen fällt die Beziehung zwischen den beiden obersten Stufen wieder ganz unmittelbar ins Auge: der Ausdruck des kritischen Verständnisses kann nichts anderes sein als eben die Beurteilung. Nur daß diese Kategorie von Aufsätzen nicht bloß Aufgaben kritischer Natur umfaßt; sie erstreckt sich auf weitere Kreise und kann daher nicht mit derselben Entschiedenheit von dem Lehrplan des Deutschen ausgeschlossen werden wie die kritische Lektüre; es bleibt vielmehr auf der obersten Stufe des Unterrichts ein Platz für sie. Indessen hat sich uns erwiesen, daß auch hier der wesentlichste Teil des Pensums durch die Aufgaben der zweiten Art, die Entwickelungen, gebildet wird. Dies tritt zwar in den vorhandenen Lehrmitteln, Anleitungen und Themensammlungen, nur wenig hervor, um so deutlicher aber in einem wichtigen Zuge der Praxis. Wohl jeder deutsche Lehrer nämlich wird Bedenken tragen, eine „Beurteilung" als Abituriententhema zu stellen; man kann sich aus den Programmen überzeugen, daß die Prüfungsaufgabe fast stets der zweiten Klasse angehört; und es zeigt sich hierin deutlich, was als das eigentliche Lehrziel des stilistischen Unterrichts betrachtet wird. —

Den Übergang zwischen beiden Stufen des Unterrichts bildet die Untersekunda. Die Lektüre zwar richtet sich hier im wesentlichen noch auf das anschauliche Verständnis, allein es treten doch immerhin bereits einige von den Gesichtspunkten,

welche der höheren Auffassung angehören, vorbereitend in den Unterricht ein. Anderseits gehören die stilistischen Aufgaben zwar bereits der entwickelnden Gattung an, allein die Aufsätze müssen durch die Besprechung in der Klasse soweit vorbereitet werden, daß sie noch wie die Darstellungen in Tertia als Reproduktionsübungen im strengeren Sinne zu betrachten sind.

Die Realschule (höhere Bürgerschule), deren oberste Klasse der Untersekunda des Gymnasiums entspricht, hat naturgemäß keine Veranlassung, bei der Lektüre auf jene vorbereitenden Begriffe einzugehen. Was dagegen die stilistischen Aufgaben betrifft, so stellt sich für diese Lehranstalt das Verhältnis der ersten Kategorie zur zweiten genau so, wie für das Gymnasium das der zweiten zur dritten. Die Darstellungen bezeichnen ihr eigentliches Pensum, wie die Entwickelungen das des Obergymnasiums; und wie in der Prima die Beurteilungen als ein opus supervacaneum, ein Zuwachs zu dem streng Notwendigen hinzukommen, so ist es auch für den Abiturienten der Realschule wünschenswert, wenn er einmal im Anschluß an die Lehrstunde eine Charakteristik entworfen, einen allgemeinen Gedanken entwickelt hat; als Kriterium seiner Reife jedoch wird man Aufgaben dieser Art nicht ansehen dürfen, und die Abituriententhemen der höheren Bürgerschule müssen durchweg der Kategorie einfacher Darstellungen entnommen werden. —

Somit stellt sich uns der Parallelismus zwischen Lektüre, Grammatik und Stilistik als ein ganz allgemeines Ergebnis unserer Betrachtungen dar. Überall ist eine dreifache Abstufung theoretisch denkbar, überall ist es die mittlere Stufe, welche das Lehrziel des Gymnasiums bezeichnet, während die erste den unteren und mittleren Gymnasialklassen und damit zugleich der Realschule das Unterrichtsziel abgrenzt, die dritte und höchste Stufe aber für die akademische Bildung Gesichtspunkte ergiebt.

So entrollt sich uns von dem beschränkten Standpunkte eines einzelnen Lehrfachs aus ein allgemeiner Ausblick in das Wesen der verschiedenen Lehranstalten. Mit den drei Begriffen: praktisch, historisch und kritisch möchte in der That

die Eigenart der dreifachen Bildung, welche Realschule, Gymnasium und Universität ihren Zöglingen vermitteln, gekennzeichnet sein. —

Die Mittelstellung, welche sich uns für den deutschen Unterricht auf dem Gymnasium ergeben hat, bezeichnet zugleich einen mittleren Standpunkt zwischen den verschiedenen Richtungen, die in der Theorie dieses Lehrfaches hervorgetreten sind. Die eine von diesen beschränkt allzu einseitig die Aufgaben und Ziele des deutschen Unterrichts auf eine elementare Stufe, die andere will gar zu weit ausschauend die höchsten Arten der Erkenntnisthätigkeit schon dem Gymnasiasten zugänglich machen. Es ist diese zweite Richtung, welche, durch reich begabte Vertreter glänzend verteidigt, die Litteratur des Faches, wenn auch nicht unangefochten, beherrscht. Ihr gegenüber nun stellen die Ergebnisse dieser Arbeit eine entschiedene Einschränkung dar, und wir müssen darauf gefaßt sein, daß neben der überreichen Fülle von Gedanken und Bestrebungen, die in Laas' und Hieckes Schriften hervortreten, die wenigen, sehr bestimmt begrenzten Gesichtspunkte, die unsere Betrachtungen beherrschen, einseitig und kärglich erscheinen. Man wird es ihnen vielleicht zum Vorwurf machen, daß sie die Schule und die Schüler allzu sehr einengen, daß sie insbesondere zur Erweckung einer freieren Produktivität wenig beitragen. Allein es ist schon einmal hervorgehoben worden: nicht das denkbar Höchste, sondern das thatsächlich Erreichbare muß für jede praktische Pädagogik Ziel und Norm bestimmen. Schwebt die Theorie in unerreichbarer Höhe, so verliert sie ihren Einfluß auf die Praxis, und die letztere verfällt gerade dann um so leichter der alltäglichen Gewöhnung, der Macht des „ewig Gestrigen". Und diese Gefahr droht um so näher, wenn jene hohen Ansprüche vor einem unbefangenen Standpunkte nicht durchweg berechtigt erscheinen, wenn ihnen etwas Subjektives und Persönliches anhaftet. Dies aber ist bei den genannten Arbeiten bis zu einem gewissen Grade der Fall.

Das Bestreben, Menschen nach ihrem Bilde zu formen, das allen wahren Pädagogen eigen ist, hat die geistvollen Schrift-

steller, von denen die Neubelebung des deutschen Unterrichts ausging, zu mancher Überspannung und Einseitigkeit, vor allem aber zu dem Irrtum verführt, als gelte es schriftstellerische und wissenschaftliche Produktivität in ihren Schülern zu wecken und auszubilden. Im geraden Gegensatz dazu müssen wir behaupten, daß es für das Gymnasium mehr auf die Ausbildung der rezeptiven als der produktiven Thätigkeiten ankommt; mehr auf die Fähigkeits des Überblicks und der Wiedergabe, als auf die Kraft der Kritik und der selbständigen Gestaltung. Denn selbst in einem „dintenklecksenden Säkulum“ wie das unsere sollten schriftstellerisch thätig doch nur diejenigen sein, deren Begabung das Durchschnittsmaß auch der höheren Berufsklassen übersteigt. Man vergesse doch nicht, daß selbst unsere Universitäten in der Mehrzahl ihrer Zöglinge nicht Forscher und Schriftsteller, sondern Beamte erziehen, und daß diese es sind, für deren Vorbildung das Gymnasium in erster Linie zu sorgen hat. Für die Entwickelung des einzelnen hervorragenden Talents kann der Universitätsunterricht, der seiner Natur nach individueller zu wirken vermag, sehr viel mehr thun als das Gymnasium, und gleichwohl wird das Talent stets das Beste selber für sich thun müssen. Zweifellos muß der Gymnasialunterricht so gestaltet sein, daß er Ausnahmenaturen die Entwickelung nicht unterbindet; zweifellos wird es für den Lehrer persönlich der schönste Lohn seiner Thätigkeit, der Ersatz mancher unfruchtbaren Mühe sein, wenn er Gelegenheit hat, eine solche Entwickelung zu leiten: gleichwohl darf der Unterricht im ganzen nicht darauf berechnet und zugeschnitten werden, einzelne Talente zu fördern; seine nächste und erste Aufgabe bleibt, Durchschnittsnaturen zu tüchtigen Menschen zu erziehen und in ihnen die Empfänglichkeit für das Schöne und Gute zu wecken. Und dem deutschen Unterricht vor allem fällt hier ein schönes und reiches Los zu, eine Wirksamkeit, die von engen Grenzen ausgehend ins Ungemessene fortzuschreiten vermag. Das Leben der Gegenwart richtet sich — es ist schon einmal hervorgehoben und es soll ihr weder zum Lobe noch zum Tadel gesagt sein — vorwiegend

auf äußere Ziele. Aber wenn irgend etwas, so ist dies die Aufgabe des Gymnasiums, dafür Sorge zu tragen, daß unsere Jugend sich das Beste, was ihre Vorfahren sich in Zeiten mehr innerlichen Strebens und Arbeitens erworben haben, in die neue Zeit hinüberrette: das liebevolle Verständnis für die unvergängliche Schönheit unserer klassischen Dichtung.

Besonderer Teil.

Untere Klassen.

(Sexta bis Quarta.)

In den drei untersten Klassen schließt sich der Unterricht[1]) herkömmlich und naturgemäß an ein Lesebuch an, das prosaische und poetische Stücke enthält.

Man hat darüber gestritten, welchen Gebieten die Prosalektüre dieser Stufe zu entnehmen sei, und es ist bereits mehr-

---

[1]) Der Unterricht in den unteren und mittleren Klassen hat in der letzten Zeit mehrfach besondere Berücksichtigung gefunden; namentlich haben sich auch die Direktorenversammlungen wiederholt mit demselben beschäftigt. So die 9. Direktorenversammlung in der Provinz Pommern (Über die Behandlung deutscher Lesestücke in den unteren und mittleren Klassen höherer Schulen), die 8. Dir.-Vers. der Provinz Posen; in der 22. Dir.-Vers. der Provinz Westfalen sind sämtliche Klassen des Gymnasiums berücksichtigt. — Hervorzuheben ist die Arbeit von G. Klee: Ausgeführter Lehrplan für den deutschen Unterricht an den Unter- und Mittelstufen eines sächsischen Gymnasiums (Leipzig 1891), eine eingehende und namentlich mit sorgfältiger Benutzung der Litteratur entworfene Zusammenstellung, die unmittelbar aus der Unterrichtspraxis hervorgegangen, praktischen Bedürfnissen ausschließlich dienen will. Das Büchlein wird namentlich für die sehr ausführlich und liebevoll behandelten untersten Klassen dem Lehrer von Nutzen sein. — In ähnlicher Weise erscheint das kleine Buch von Joh. Nicklas: Methodische Winke f. d. deutschen Unterricht München (1894), bestimmt und geeignet, für die bayrischen Anstalten den Lehrern des Deutschen ein Ratgeber und Führer zu sein. Es ist erfreulich zu sehen, wie gering der Unterschied der Methode wie der Stoffauswahl zwischen beiden Arbeiten ist, und wie gerade auf dem Gebiete des Deutschen Unterrichts eine Einheit zwischen nord- und süddeutschem Bildungswesen sich immer entschiedener anbahnt.



fach darauf aufmerksam gemacht worden, daß eine encyklopädische Vielseitigkeit des Inhalts zwar für die Volksschule, nicht aber für die höheren Lehranstalten anzustreben sei. Laas (D. U. S. 339f.) warnt vor dem „Unsinn, daß dem deutschen Lehrer zugemutet wird, bald über Schnee und Stahlfederfabrikation, bald über Mithridates und den Heringsfang zu reden". Er hat zweifellos recht; dennoch aber braucht man in der Beschränkung des Stoffes auch nicht gar zu ängstlich zu sein. Ist der Inhalt für die Knaben anziehend, bietet die Form ihnen nachahmenswerte Muster der einfachsten Darstellungsarten (Erzählung, Schilderung, Beschreibung), so darf auch wohl einmal ein entlegenerer Stoff verwertet werden, und selbst der Heringsfang braucht nicht unbedingt ausgeschlossen zu bleiben. Auf die Technik der Stahlfederfabrikation möchte ich mich freilich nicht einlassen.

Was die Zusammenstellung der poetischen Lektüre betrifft, so bildet auch hier naturgemäß das sachliche Interesse und der formale Wert, den die einzelnen Gedichte für diese Altersstufe besitzen, den ersten Gesichtspunkt. Daneben aber können und sollen bereits hier gewisse litterarhistorische Rücksichten zur Geltung kommen. So muß die Dichtung der Freiheitskriege im wesentlichen bereits bis zur Quarta dem Schüler vertraut werden: später findet sich keine Zeit mehr für sie. Handelt es sich doch auch zumeist um Lieder einfachen und anschaulichen Inhalts, die den Knaben vielfach bereits aus der Gesangstunde bekannt sind und zu deren Verständnis es eines ausführlichen Kommentars oder einer eingehenderen Kenntnis der Zeitgeschichte durchaus nicht bedarf. Selbst Rückerts schönes Gedicht „Körners Geist" wird Quartanern, die einiges von Körner gelesen haben, ohne Mühe verständlich zu machen sein[1]). Was die Schüler von den historischen Voraussetzungen notwendig wissen müssen, erzählt ihnen der Lehrer; es wird schon haften, auch wenn es

[1]) Desselben Dichters „Geharnischte Sonette" und manches dem Entsprechende wird der Unterricht freilich gelegentlicher Privatlektüre überlassen müssen; doch stehen diese Gedichte weder ihrer Form noch ihrer historischen Bedeutung nach so hoch, daß dies unthunlich wäre.



vor der Hand nicht in einen systematischen Zusammenhang kommt. Ja es schadet durchaus nichts, wenn den Knaben die Ereignisse jener gewaltigen Zeit zuerst einmal in einer gewissen mythischen Größe und Unbestimmtheit entgegentreten: das wird das Interesse nur steigern, mit welchem sie später die geschichtliche Belehrung aufnehmen. Überhaupt faßt man häufig das Verhältnis zwischen Geschichtsunterricht und deutscher Lektüre zu einseitig. Daß beide vielfach mit einander in Beziehung treten müssen, ist selbstverständlich. Doch braucht die Lektüre keineswegs immer der Geschichte zu folgen; sie kann vielmehr ebenso häufig die geeignetste Vorbereitung für dieselbe sein. Die Lektüre ist es sehr oft, welche die Anschauungen vermittelt, der Geschichtsunterricht formt dieselben dann zu bestimmten Begriffsreihen. In solchen Fällen gewinnt die abstraktere Belehrung des Geschichtsvortrags von vornherein Farbe und Leben, wenn sie auf die vorhergehende Lektüre zurückgreifen kann. Selbstverständlich aber darf der deutsche Lehrer auch nicht in den Fehler verfallen, die poetische Lektüre als Geschichtsquelle für den Schüler zu behandeln: er muß sich mit den notwendigsten allgemeinen Erläuterungen begnügen und den Inhalt ohne weite geschichtliche Ausblicke oder überflüssige Einzelheiten anschaulich machen.

Hält man daran fest, so können — wie schon S. 25 angedeutet — neben der Dichtung der Freiheitskriege auch die meisten Gedichte Uhlands und wenigstens einige Balladen Schillers in den drei unteren Klassen behandelt werden. Verf. hat u. a. mit Sextanern den blinden König, mit Quintanern den Taillefer gelesen; er hat den Inhalt dieser Gedichte wieder erzählen lassen und sich überzeugt, daß es den Kindern weder an Interesse noch an Verständnis für dieselben fehlte. Man wird somit in Quinta den Handschuh, in Quarta die Bürgschaft und den Ring des Polykrates unbedenklich lesen lassen dürfen, ja selbst die Kraniche des Ibykus kommen für diese Klasse wenigstens in Frage. Die antiken Stoffe dieser drei Gedichte schließen sich passend an die alte Geschichte, welche das

Pensum der Quarta bildet, an. Die Bürgschaft z. B., gegen die hier wohl am wenigsten einzuwenden sein dürfte, läßt sich mit der Lektüre des Dion im Cornelius Nepos verbinden. Der Ring des Polykrates wird mit seiner antiken Vorstellung vom Neide der Götter für unsere Knaben freilich immer etwas Fremdartiges und Märchenhaftes behalten; doch ist nicht zu sehen, auf welche Weise diese Vorstellung dem Tertianer näher gebracht werden könnte als dem Quartaner; auch Laas setzt das Gedicht darum mit Recht nach Quarta. Die Kraniche des Ibykus endlich pflegen zwar meistens auf einer höheren Stufe gelesen zu werden, doch ist der Grundgedanke des Gedichtes einfach genug, und was die Ausführung desselben betrifft, so hat von dem griechischen Theater, seiner Einrichtung und seiner Wirkung der Tertianer genau so wenig Vorstellungen wie der Qartaner; man wird eben die Lektüre dieses Gedichtes dazu benutzen, ihm die erste Vorstellung davon zu geben.

Man wird ferner eine Anzahl von märchenartigen Balladen, wie Goethes Erlkönig und Fischer, bereits früher lesen dürfen als das gewöhnlich geschieht. Das Verständnis für den Inhalt derselben kann den Knaben offenbar schon sehr früh erweckt werden. Wollte man aber mit der Lektüre warten, bis man ihnen ein bewußtes Verständnis für die formalen Schönheiten solcher Gedichte vermitteln kann, so wäre Tertia offenbar noch eine zu frühe Stufe. Gedichte, deren Form eine solche Berücksichtigung verdient, müssen eben in einer späteren Klasse noch einmal behandelt werden.

Im allgemeinen wird es dem in der Praxis stehenden Pädagogen nicht entgehen, daß die Ansprüche, die in den meisten Lesebüchern und Lektüre-Plänen an die Schüler gestellt werden, soweit sie für die Klassen bis Obertertia aufwärts berechnet sind, verhältnismäßig niedrig gegriffen sind. Der Grund liegt zum großen Teil wenigstens in einer falschen Vorstellung, die zwar heute bei weitem nicht mehr in dem Maße wie früher in Geltung ist, aber doch auch bei denen, die sie überwunden haben, leicht unbewußt fortwirkt; in der Vorstellung nämlich, daß der deutsche

Unterricht eine Art Erholungsstunde sei und daß man den Schülern durch die deutsche Lektüre Genuß bereiten, aber möglichst wenig Anstrengung zumuten solle. Allein wenn es gewiß ist, daß auf geistigem Gebiet Genuß und Anstrengung keine Gegensätze sind, so sieht man nicht ein, warum man einem Knaben nicht auch einmal etwas zumuten soll, ein Gedicht etwa, das er wirklich nur mit Anspannung seiner geistigen Kräfte verstehen kann. Ist doch auch der Genuß, den der Schüler an solchen Gedichten hat, ein ganz anderer, wenn sie ihm noch nicht — wie das in vorgerücktem Alter größtenteils der Fall sein wird — aus halb verstandener häuslicher Lektüre bekannt sind, sondern wenn die Schule ihm wirklich die Bekanntschaft vermittelt.

Bedingung bleibt es freilich, daß die Erklärung sich damit begnügt, den Inhalt des Gelesenen zu anschaulichem Verständnis zu bringen und nur dasjenige heranzuziehen, was diesem Zwecke entspricht. Mit allen formalen Begriffen wie Disposition, Einleitung u. s. w. soll man Kinder billig verschonen. Ja selbst die Scheidung des Wesentlichen von dem Beiwerk, welche schon auf der nächsten Stufe eine so große Rolle spielt, darf man im Anfang noch vielfach dem Gefühl überlassen. Indem der Lehrer im einzelnen den Ton auf das Wesentliche legt und die Schüler veranlaßt, bei der Reproduktion das Gleiche zu thun, führt er sie unmerklich und ohne sie zum Abstrahieren und Scheiden zu zwingen, darauf, das Nebensächliche als solches zu empfinden und beiseite zu lassen. Ein gelegentliches „darauf kommt es nicht an“ oder „das ist die Hauptsache“ ist hier mehr am Platze als ein methodisches Scheiden und Zerlegen.

Aber auch da, wo man im Gebiete des Anschaulichen bleibt, kann man des Guten zu viel thun, und diese Gefahr liegt, soweit man nach der Litteratur der letzten Jahre urteilen darf, dem Unterricht der unteren Klassen zur Zeit nahe. Gerade die tüchtigsten unter den methodischen Erläuterungswerken leiden unter einer derartiger Überfüllung mit Stoff, daß dem Unter-

richt dadurch eine Hemmung fast notwendig erwachsen muß. Dies gilt sowohl von dem bereits S. 53 f. im allgemeinen charakterisierten Frick-Polackschen Werke als auch von dem Buche O. Lyon's „Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäßen Unterrichts in der deutschen Sprache sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung". (Erster Teil: Sexta bis Tertia, Leipzig 1890.)

Es ist lehrreich, auch dieses letztere Werk etwas näher zu betrachten und den Gründen nachzugehen, die bei einem mit verständigen Intentionen unternommenen und mit methodischem Geschick durchgeführten Werke eine Anhäufung von Stoff veranlaßt haben, welche Intentionen und Methode vielfach geradezu zu ersticken droht. Diese Gründe nun sind in der Gesamtanlage des methodischen Lehrgangs zu suchen, sie erweisen sich jedoch bei der Behandlung der poetischen und der prosaischen Stoffe als verschieden. Bei der Dichterlektüre ist von vornherein das Gewicht auffallend, das Lyon auf die „Erweckung der Stimmung" legt, die der Lektüre selbst vorhergehen soll. „Nur wenn es gelingt, die rechte Stimmung zu erwecken, — wird ein wirkliches Ergriffensein von dem Gehalt der Dichtung bei den Schülern erzielt werden." Zu diesem Zwecke trägt er zusammen, was er irgend an Anknüpfungen und allgemeinen Beziehungen zu finden vermag. Nun kann es ja gewiß unter Umständen einmal förderlich sein, das Interesse der Schüler bereits vor der Lektüre zu erregen, der Aufmerksamkeit von vornherein eine bestimmte Richtung zu geben: warum der Lehrer aber stets oder auch nur meistenteils so verfahren soll, ist von einem unbefangenen Standpunkt aus nicht einzusehen. Soll man denn niemals ein Gedicht zunächst unmittelbar durch sich selbst wirken lassen? Sorgt denn der Dichter nie selber für sich, und ist das beste Mittel zur Erweckung der Stimmung nicht eben die Lektüre? Wenn die Klasse gesammelt und der Gegenstand richtig ausgewählt ist, so bedarf es hierzu keiner besonderen Mittel; ist das nicht der Fall, so helfen sie nichts. Es ist offenbar ein Überrest des Neu-Herbartschen Formalstufenschemas — glücklicher Weise der

einzige — der Lyons Methode hier zu ihrem Nachteil beeinflußt hat. Aber auch wenn er mit seiner Betonung dieses Teils des Lektürenunterrichts recht hätte, so wäre jedenfalls eine behutsame Auswahl in dem, was man den Schülern darbietet, erforderlich; und es widerspricht sich doch wohl selbst, wenn z. B. gleich der zuerst behandelten „Einkehr" Uhlands „zur Erweckung der Stimmung" zwei andere Gedichte gleichen Umfangs vorausgeschickt werden, für die man mit gleichem Recht wieder durch andere Verse Stimmung machen könnte. Wenn aber zu demselben Zwecke die Uhlandsche „Rache" durch eine allgemeine Schilderung „das Pferd" eingeleitet wird, das Gedicht „Von des Kaisers Bart" gar durch drei Rheinlieder, die mit dem Inhalt der Geibelschen Verse kaum irgend in erkennbarem Zusammenhang stehen, so ist zu fürchten, daß dies Verfahren das Interesse der Schüler eher zersplittert und durch eine Überfülle von Bildern verwirrt, als auf die Sache selbst richtet und für diese „Stimmung erweckt".

Bei der Prosalektüre ist es die Behandlung des „Wortschatzes", die vielfach eine übermäßige Ausdehnung annimmt. So z. B. erfolgt bei oder nach der Besprechung von Hebels „Kanitverstan" ein langer Exkurs über das Wort Schiff (S. 221—229). Es wird eingehend vom Schiffsbau, den Teilen und Arten der Schiffe gehandelt, es wird eine längere Schilderung von Forster „Matrosenleben" eingeschoben, dann werden die übrigen Bedeutungen des Wortes Schiff kurz charakterisiert, endlich wird auf Goethes „Seefahrt" hingedeutet, und dann werden im ganzen Wortlaut zwei Gedichte angeführt. Das eine, von Julius Sturm „Nimm Christum in Dein Lebensschiff", ist eine Allegorie, die ihrem Inhalt nach gar nicht hier hin gehört, das andere ist der bekannte „Schiffsjunge" von Lenau; und von diesem Gedichte wird man behaupten müssen, daß es die Phantasie der Knaben, wenn sie es verstanden haben, so in Anspruch nimmt, daß sie in der Stunde, wo es ihnen vorgelesen wird, schwerlich noch für etwas anderes, weder Sprachliches noch Sachliches, Interesse haben werden.

Man sieht, worauf Lyon hinaus will: die deutsche Schul-

lektüre soll sich zu einem Anschauungsunterricht im umfassendsten Sinne des Wortes erweitern. Ein ähnliches Verfahren wird in der Volksschule und im Elementarunterricht beobachtet, und hier ist es auch am Platze, denn die Anzahl der Lehrfächer ist gering, die Lektüre muß zu gleicher Zeit das technische Lesenkönnen ausbilden und die Kenntnis der Realien, wenigstens zum größten Teil, vermitteln. Daher dient sie hier beständig zum Ausgangspunkt für Belehrungen realistischen oder ganz allgemeinen Inhalts. Allein es ist doch nur eine sehr äußerliche Form der Konzentration, wenn man um einen gegebenen Mittelpunkt alles herumhäuft, was irgend in einen sachlichen oder sprachlichen Zusammenhang damit gebracht werden kann, und man hat schwerlich Ursache, dies Verfahren auf solche Schulen und Stufen zu übertragen, wo es nicht durch die äußeren Verhältnisse notwendig gemacht wird. Für den deutschen Unterricht der höheren Schulen muß die Lektüre nicht nur äußerlich, sondern auch innerlich den Mittelpunkt bilden, und hieraus folgt naturgemäß eine gewisse Beschränkung. Denn die Aufnahmefähigkeit des Menschen, vor allem die Konzentrationsfähigkeit von Knaben, hat ihre Grenzen: bringt man ihnen zu viel oder auch solchen Stoff, der ihre Phantasie entschiedener in Anspruch nimmt, lebhafter beschäftigt, als der Gegenstand, um den es sich handelt, so vergessen sie notwendiger Weise den letzteren und werden vom einem aufs andere gelenkt.

Ich würde auf die Schwächen von Lyons Buch nicht so ausführlich eingegangen sein, wenn ihnen nicht eine allgemeine Bedeutung zukäme und wenn ihnen nicht unbestrittene Vorzuge zur Seite ständen. Zu den letzteren gehört namentlich Lyons Behandlung der Sprache im engeren Sinne des Wortes. Auf den Spuren seines Lehrers R. Hildebrand wandelnd, geht er überall darauf aus, die inneren Zusammenhänge des Sprachgebrauchs aufzuzeigen, „die sinnliche Bedeutung der Wörter wieder lebendig zu machen.“[1]) So wird das Buch gerade nach

[1]) Auch in dem oben S. 154 kurz besprochenen „Lehrplan“ von G. Klee tritt dieser Gesichtspunkt sehr vorteilhaft hervor.



dieser Richtung dem Lehrer vielfach vorteilhafte Fingerzeige und Anregungen gewähren.

Denn auf die Erweckung des Sprachgefühls kommt für den deutschen Sprachunterricht gerade auf der unteren Stufe alles an. Und so sei es aus den Betrachtungen unseres allgemeinen Teils noch einmal wiederholt: Kein grammatischer Schematismus! er kann das natürliche Gefühl für die Muttersprache nur stören und schädigen; keine Deklinations- und Konjugationsübungen wie in den fremden Sprachen! sie sind völlig zwecklos, denn sie erklären so wenig wie sie festigen; nicht durch sie lernt man die Muttersprache beherrschen, und so weit sie von logisch schematischem Wert sind, reichen die fremden Sprachen — auch in der Realschule — aus, um sie einzuprägen. Keine systematische Syntax! denn mit ihrer stets unvollkommenen und starren Systematik wird sie der lebendig empfundenen, beständig im Flusse befindlichen Sprache, deren Erscheinungen sie immer nur teilweise zu decken und in ihre begrifflichen Rubriken zu fassen vermag, niemals völlig gerecht; und wenn sie für die Erlernung fremder Sprachen unentbehrlich, wenn sie zugleich für die Ausbildung des Abstraktionsvermögens von hohem Werte ist, so folgt eben hieraus, daß man sie dort erlernen und anwenden lasse, wo dieser Wert zur Geltung kommt. Also zusammengefaßt: keine schematische Schulgrammatik der Muttersprache, sondern Veranschaulichung der inneren Zusammenhänge in Formen und Bedeutung, kurz des Lebens der Sprache und ihres Zusammenhangs mit dem Leben. Gedächtnismäßig soll nur das praktisch Unumgängliche eingeprägt werden, dasjenige, was man weder der natürlichen Sprechweise noch der allmählich fortschreitenden Übung überlassen kann. Bestimmte Gebiete müssen für die einzelnen Klassen und Altersstufen als Aufgaben abgegrenzt werden, — ohne daß Vor- und Rückblicke ausgeschlossen wären, — damit nicht alles dem Zufall und der Gelegenheit überlassen bleibt. Der Anschluß an die Lektüre gebietet und vollzieht sich von selbst, aber eben hierdurch werden

der Bedeutung des Sprachunterrichts im einzelnen auch von vornherein bestimmte Grenzen gezogen. —

Ein ganz besonderer Wert wird herkömmlicher und berechtigter Weise auf den mündlichen Vortrag des Gelesenen gelegt, und zwar sowohl bei der Lektüre selbst als bei der daran geknüpften Deklamation. Je weniger Zeit für diese Übungen auf den höheren Stufen bleibt, desto entschiedener muß hier ein tüchtiger Grund für den mündlichen Vortrag gelegt werden. Insbesondere wird es häufig und in vieler Hinsicht mit Recht beklagt, daß in den oberen Klassen keine Zeit mehr für Übungen im freien mündlichen Vortrag von Gedichten erübrigt werden kann. Freilich hat es anderseits auch sein Bedenkliches, halb oder ganz erwachsene Schüler zum Auswendiglernen und Aufsagen von Stellen deutscher Klassiker zu zwingen. Es ist nie völlig zu verhindern, daß diese Aufgaben von den Schülern als rein äußerliche Gedächtnisübungen betrachtet und widerwillig und mechanisch behandelt werden. Auf der untersten Stufe jedoch, wo Wort und Eindruck leicht in dem willigen Gedächtnis des Kindes haften, da sollte man die Zeit benutzen, um das Gedächtnis für die Lektüre von vornherein auszubilden. Man sollte die Kinder viel, ja möglichst alles auswendig lernen lassen, was sie an Poesie lesen. Bei längeren Gedichten darf man es freilich nicht so genau nehmen, wenn man einmal nachhelfen oder verbessern muß. Aber nicht immer ist tadellose Korrektheit die Hauptsache und das letzte Ziel des Unterrichts. In diesem Falle soll vor allem die Fähigkeit entwickelt und gestärkt werden, das Gelesene zu behalten. Ist das im Kindesalter ausreichend geschehen, so wird auch auf den oberen Stufen dem Schüler unmittelbar und ohne besondere Veranstaltung mehr im Gedächtnis haften bleiben, als das jetzt durchschnittlich der Fall zu sein pflegt. — Auch für die Ausbildung des Vortrags selbst muß gerade auf der unteren Stufe methodisch Sorge getragen werden. Daß man dabei nicht allzu viel Zeit mit den einzelnen

Schülern verliere und der Gesamtheit der Klasse entziehe, dafür bietet sich ein geeignetes Mittel in dem Zusammensprechen (Chorsprechen) der Schüler, welches im Elementarunterricht schon seit lange eingebürgert und neuerdings für den deklamatorischen Unterricht auf den höheren Lehranstalten mehrfach und mit Recht empfohlen ist.[1]) Überhaupt hat sich in der jüngsten Zeit auch dieser Seite des Unterrichts ein erfreuliches Interesse zugewandt. Ein besonders wertvolles Zeugnis dafür bildet ein Aufsatz in dem bereits mehrfach angeführten Buche von Münch (S. 97 ff.), welcher den größten Teil der Punkte, auf die es beim Deklamationsunterricht in der Schule ankommt, lichtvoll zusammenfaßt und für den Lehrer eine treffliche Anleitung entwirft.

An die Lektüre schließt sich ferner die Reproduktion und zwar zunächst die Übung im mündlichen Wiedererzählen. Das durchgesprochene Lesestück wird zunächst vom Lehrer in geeigneter Form vorgetragen und sodann von den Schülern möglichst wortgetreu wiederholt. In den meisten Fällen wird diese Wiederholung eine verkürzte Wiedergabe des Gelesenen sein und einen Auszug darstellen, in welchem nur das Wesentlichste hervorgehoben, das Nebensächliche weggelassen ist. Zuweilen aber wird sie auch auszuführen und zu ergänzen haben, wo nämlich das Vorbild balladenartig mehr andeutet als erzählt, z. B. in Giesebrechts bekanntem „Lotse“. Auf diese Übungen ist viel Zeit und von Seiten des Lehrers viel Geduld zu verwenden: sie gehören zu den wichtigsten grundlegenden Aufgaben der Unterstufe.

---

[1]) Humperdinck, Über den Vortrag epischer und lyrischer Dichtungen. Köln 1886. Vergl. die geistreiche kleine Schrift von W. Parow: Der Vortrag von Gedichten als Bildungsmittel. Berlin 1886. — Für eine weitere Ausdehnung des Chorsprechens auch auf die übrigen Unterrichtsfächer ist, beiläufig bemerkt, der treffliche österreichische Pädagoge J. Loos wiederholt eingetreten, — nach meinen Erfahrungen mit vollstem Recht. (Das Chorsprechen in der Schule. Ein Beitrag zur Geschichte des Unterrichts. Prag 1889. Vergl. „Mittelschule“ V 234.)

Ist die Wiedererzählung so oft wiederholt, daß sich die Form derselben den Schülern einigermaßen eingeprägt hat, so darf man sogleich mit der schriftlichen Wiedergabe beginnen. Die ersten Versuche derselben sind nicht viel mehr als Gedächtnisübungen und in diesem Sinne darf man schon auf der untersten Stufe damit den Anfang machen. Allmählich läßt man den Schülern etwas mehr Freiheit: man begnügt sich mit einer geringeren Anzahl von Wiederholungen, später mit einer einmaligen mündlichen Wiedererzählung vor der schriftlichen; man läßt die Schüler endlich Stücke niederschreiben, die sie nicht gelesen, sondern nur vom Lehrer gehört haben. Durchgehende Regel aber bleibt für die drei unteren Klassen einmal, daß die schriftliche Wiedergabe aus der mündlichen hervorgeht, und zweitens, daß alle diese Reproduktionsübungen in der Klasse selbst vorgenommen werden; höchstens eine Reinschrift des in der Klasse Geschriebenen bleibt als häusliche Arbeit; häusliche „Aufsätze“ gehören erst einer späteren Stufe an.

Man hat freilich von verschiedenen Seiten Bedenken und Einwände gegen die schriftliche Wiedergabe prosaischer und namentlich poetischer Lesestücke erhoben. Es ist bemerkt worden, daß „der Schüler unter dem Einfluß des ihm zur Hand liegenden Textes leicht in eine unverständliche und unnatürliche Redeweise verfällt“[1]). Aber diese Wahrnehmung spricht offenbar für und nicht gegen solche Übungen; denn eben diese falsche Art von Abhängigkeit soll der Schüler durch dieselben vermeiden lernen. Nicht durch abstrakte Belehrung, sondern nur durch frühzeitige Gewöhnung kann das Gefühl für den Unterschied prosaischer und poetischer, getragener und schlichter Redeweise geweckt werden. — Man hat ferner geltend gemacht, daß die Reproduktion das Vorbild an Schönheit doch niemals erreichen könne. Auch dies ist zweifellos richtig: allein mit der Schönheit eines Gedichtes oder eines prosaischen Musterstückes

[1]) Verhandlungen der 8. Direktoren-Versammlung in der Provinz Posen (1888) S. 153.



soll die Darstellung des Schülers auch keineswegs in Wettstreit treten: für ihn kommt es entweder auf eine gedächtnismäßige oder eine erklärende oder eine vereinfachende Wiederholung an. — Man hat drittens eingewendet, daß „gegen diese Art von Aufgaben die Schüler einen instinktiven Widerwillen zeigen und daß dabei äußerst selten etwas Erfreuliches zu Tage gefördert wird.“ So Klee (Ausgef. Lehrplan S. 44 vgl. 29), und in ähnlichem Sinne warnt Lyon (Die Lektüre S. 112) davor, „daß der heiligste Schatz unseres Volkes, unsere Poesie, nicht zum geistigen Turngerät erniedrigt und nicht zur Werkeltagsplage gemacht werde.“[1]) Wollte man im Bilde bleiben, so könnte man Lyon antworten, daß es vielleicht gar nicht so übel wäre, wenn man die Jungen einmal zur Übung an grünen Bäumen statt an dürren Stangen emporklettern ließe. Aber Scherz beiseite muß ich doch aus einer langjährigen Erfahrung heraus erklären, daß ich von einem Widerwillen der Schüler gegen diese Art von Übungen niemals etwas bemerkt habe, — am wenigsten in den unteren Klassen, wo die kleinen Kerle ihre „Aufsätze“ gewöhnlich mit einer naiv stolzen Freude zu präsentieren pflegen. Aber auch in der Tertia — um dies gleich vorweg zu nehmen — habe ich niemals finden können, daß die Schüler, wenn nur die Vorlage gut gewählt war, diese Art von Aufgaben weniger willig oder weniger befriedigend behandelt hätten, als jede andere. Überdies bilden sie ja hier doch nur einen Bruchtheil der Gesamtaufgaben; kann man wirklich glauben, daß ein bis zwei solcher Erzählungen im Semester unsere Poesie bei der Jugend entwerten oder „zur Werkeltagsplage“ machen werden?

Was übrigens den Wert solcher Prosa-Übertragungen für das Verständnis der gelesenen Dichtungen betrifft, so äußert

[1]) Ein Recensent der ersten Auflage dieses Buches erklärt diese Übungen sogar für „eine Barbarei allerschlimmster Art, schlimmer als das, was unsere germanischen Vorfahren im alten Rom gethan haben sollen (gewöhnlich Vandalismus genannt)“. So gewaltigem Pathos gegenüber muß man freilich die Waffen strecken!



sich Goethe, der doch wohl auch etwas von der Sache verstand, Wahrheit und Dichtung B. XI (wo allerdings zunächst von Übersetzungen aus fremden Sprachen die Rede ist), folgendermaßen: „Ich ehre den Rhythmus wie den Reim, wodurch Poesie erst zur Poesie wird, aber das eigentlich tief und gründlich Wirksame, das wahrhaft Ausbildende und Fördernde ist dasjenige, was vom Dichter übrig bleibt, wenn er in Prosa übersetzt wird. Dann bleibt der reine vollkommene Gehalt, den uns ein blendendes Äußere oft, wenn er fehlt, vorzuspiegeln weiß und, wenn er gegenwärtig ist, verdeckt.“

Man sieht also wohl, daß unter diesem Gesichtspunkt die prosaische Wiedergabe das poetische Vorbild für den Schüler nicht zu entwerten braucht, ja daß sie im Gegenteil sein Verständnis noch zu fördern vermag. In formaler Hinsicht aber sind diese Übungen für die mittleren Klassen kaum zu ersetzen, und man thut zweifellos wohl daran, so früh wie möglich mit ihnen zu beginnen. Denn dem Schüler soll es gewohnt und geläufig werden, die Ergebnisse des Unterrichts oder seines Nachdenkens schriftlich festzuhalten; er soll dem „Aufsatz“ auch in den mittleren Klassen nicht die Vorstellung entgegenbringen, als trete hier eine ganz besondere, außerhalb oder über allen anderen Aufgaben stehende Anforderung an ihn heran. Denn nur so kann er lernen, natürlich und ungezwungen zu schreiben. Je früher er sich ferner eine gewisse Anzahl von Wendungen und Ausdrücken der schriftlichen Sprache zu eigen macht, desto geläufiger wird er sie später beherrschen, und es wird ihm manche Not und Mühe auf der höheren Stufe dadurch erspart werden. Endlich kann es auch für Orthographie und Interpunktion nur von Nutzen sein, wenn diese Übungen mit den Diktaten wechseln, die sonst einförmig und ausschließlich diesen Zwecken gewidmet sind. Denn auf diese äußerlichen Punkte wird die Korrektur in erster Linie zu sehen haben, während im Inhalt und in der stilistischen Form nur geradezu Fehlerhaftes und zwar auch hier nur das Allergröbste verbessert werden darf.

Jene orthographischen Diktate sind selbstverständlich neben den „Aufsätzen“ nicht zu vernachlässigen, sie bilden in Sexta und Quinta die häufigere, in Quarta die seltenere Form der Übung. Vergessen soll freilich auch die Warnung nicht werden, die R. Hildebrand (Vom deutschen Sprachunterricht S. 62) dem Lehrer des Deutschen erteilt: „Man müßte mit der Orthographie, die ja immer nur das Kleid des Wortes ist, die äußerste Muttergeduld haben. Mit dem Schreibunterricht beginnt ja früh die Gewöhnung an die einmal giltige Form, und nur die allmähliche Gewöhnung ist die Macht, die hier helfen kann, daß Auge und Ohr sich endlich verständigen.“

Tertia.

Lektüre.

Fassen wir die Auswahl der deutschen Lektüre für den Tertianerunterricht ins Auge, so zeigen uns zwar Programme und amtliche Lehrpläne, daß sich hier in den Hauptpunkten ein gewisses Herkommen ausgebildet hat; allein es erweist sich dasselbe bei näherer Betrachtung doch von mehr als einer Seite unzureichend und anfechtbar, und wenn man nach Besserem und Stichhaltigerem sucht, so wird man bald inne, daß sich diesem Streben eigentümliche Schwierigkeiten entgegenstellen.

Verkannt darf es nicht werden, daß diese Schwierigkeiten zum Teil durch die Entwickelungsstufe begründet sind, auf der sich unsere Tertianer zu befinden pflegen. Dieses Alter bereitet ja auch in anderen Beziehungen dem Pädagogen die meisten Schwierigkeiten. Rein Kindlichem entwachsen, für männlich Ernstes noch nicht gereift, bar der elastischen Lebhaftigkeit des Kindes und noch ohne den feurigen Enthusiasmus des Jünglings, vielmehr durchgehends in einer Periode starker körperlicher Entwickelung begriffen, daher vielfach zu Stumpfheit und geistiger Trägheit geneigt und nur durch starke Anregungsmittel zu erwärmen — bietet der Tertianer einem jeden erziehenden Unterricht schwer zu bewältigende Hindernisse. Rechnet man hinzu, daß in keiner unserer Gymnasialklassen das Lebensalter der Schüler stärker zu differieren pflegt als hier, so wird man die Schwierigkeiten zu würdigen wissen, die der Lehrer des Deutschen berücksichtigen muß, wenn er eine Lektüre finden will, die allen seinen Schülern zur Teilnahme, zum Nachdenken, zur

Arbeit Anregung gewährt und die ihm zugleich Anknüpfungspunkte für die unerläßliche formal-stilistische Schulung bietet. Allein warum sollte es einem ernstlichen und überlegten Streben nicht gelingen, so gut es für den Unterricht in den klassischen Sprachen gelungen ist, auch den Stoff für die deutsche Lektüre mit methodischer Sicherheit zu bestimmen und zu ordnen?

Die pädagogische Erörterung hat sich in den letzten Jahren gerade dem Pensum der Mittelklassen vielfach zugewendet, und die Ergebnisse zeigen sich namentlich in einigen recht brauchbaren Lesebüchern für die Tertia, die in diesen Jahren entstanden oder neu bearbeitet sind. Zu diesen sind besonders die von Muff und das von Hellwig und Zernial zu rechnen. Und gewiß wird der deutsche Unterricht in den Tertien ein Lesebuch nicht ohne Schaden entbehren können. Eine Auswahl guter Prosastücke längerer und kürzerer Ausdehnung und verschiedenartigen Inhalts ist in beiden Klassen unumgängliches Bedürfnis, daneben ist wenigstens in der Unter-Tertia auch eine angemessene Zusammenstellung von Gedichten erwünscht.

Allein wir müssen hier doch von vornherein einen wesentlichen Unterschied machen: nicht alles, was das Lesebuch enthält, braucht, ja darf in der Klasse berücksichtigt werden. Gerade dies ist eine der wichtigsten Aufgaben des Lesebuches, daß es dem Schüler über die Bedürfnisse des Klassenunterrichts hinaus die für sein Alter angemessenste Musterlektüre vermittelt und ihn zu eigenem Lesen anregt. Den Lehrstunden jedoch soll er nur solche Genüsse verdanken, die mit Anstrengung erkauft werden müssen. Gedichte mithin, die nur empfunden und genossen, nicht verstandesmäßig durchgearbeitet werden sollen, gehören nicht in die Schule; ja man darf ganz allgemein sagen: in die Schule gehört nichts, zu dessen Verständnis die Erläuterungen des Lehrers nicht unbedingt erforderlich sind. Behält man diesen Gesichtspunkt im Auge, so fallen eine ganze Anzahl, ja der größte Teil der Gedichte, die sich in den Lesebüchern für Tertia zu finden pflegen, für den Klassenunterricht aus. Schon Salas y Gomez z. B. gehört zu den Dichtungen,

deren Auffassung der Lehrer wenig fördern kann: es muß durch sich selbst wirken und wirkt auch unfehlbar auf das Gemüt nicht minder des jugendlichen als des gereiften Lesers. In noch höherem Grade gilt das von Balladen so lyrischen Charakters wie Goethes Fischer und Erlkönig, bei denen schwer zu sagen ist, was der Lehrer Tertianern daran erläutern sollte. Bei allen streng lyrischen Gedichten vollends — und bei den schönsten am meisten — kann eine umschreibende Erläuterung den Genuß nur stören[1]). Dagegen freilich ist ganz und gar nichts einzuwenden, daß der deutsche Lehrer in größeren Zwischenräumen einmal einen Teil der Stunde dieser Art von Lektüre widmet, die dann ganz kursorisch zu nehmen ist. Es würde dies eine Art von Ersatz für den einzigen Vorteil gewähren, den das nunmehr mit Recht verpönte Deklamieren selbstgewählter Gedichte immerhin gehabt hat, daß nämlich die Schüler in kurzer Zeit mit einer verhältnismäßig größeren Anzahl von Gedichten wenigstens oberflächlich bekannt werden. Mehr kommt freilich nicht dabei heraus, und es würde verfehlt sein, dieser Lektüre einen größeren Raum innerhalb der Unterrichtsstunden einzuräumen.

Aber es kommt noch ein weiterer Gesichtspunkt begrenzend und einschränkend hinzu. Schon für die unteren Klassen mußten wir es als wünschenswert bezeichnen, daß bei der Auswahl der Lektüre gewisse litterargeschichtliche Rücksichten mit in Betracht gezogen würden. Für die Tertia aber darf man geradezu die Forderung aufstellen, daß die poetische Klassenlektüre nur solche Dichtungen in ihren Kreis ziehe, die, abgesehen von dem Wert, der ihnen nach Inhalt und Form an sich zukommt, auch eine geschichtliche Bedeutung für die deutsche Litteratur haben und die litteraturgeschichtliche Kenntnis der Schüler mitbegründen helfen. Der Schatz der deutschen Poesie, die Fülle des Lesens- und Lehrenswerten ist so groß, daß wir genötigt sind den strengsten Maßstab an die Auswahl zu legen, welche die Schule

[1]) Vergl. hierüber die feinsinnigen Bemerkungen F. Kerns, Zur Methodik des deutschen Unterrichts S. 38—40.

treffen soll, und schon auf verhältnismäßig früher Stufe die Frage nicht von der Hand weisen dürfen, was der Zögling einer höheren Lehranstalt später einmal gelesen haben muß, wenn man ihm litterarische Bildung zusprechen soll.

Für die Prosa-Lektüre freilich wird sich diese Forderung nur teilweise durchführen lassen: hier stehen die formalen Rücksichten auf die stilistische Ausbildung der Schüler so entschieden im Vordergrunde, daß der litterargeschichtliche Gesichtspunkt notwendiger Weise zurücktreten muß. Es giebt nicht allzu viel prosaische Muster, die für das Tertianer-Alter geeignet sind, und wir haben daher alle Ursache, solche Muster zu nehmen, wo wir sie finden. Wir werden daher auch von vornherein davon abstehen müssen, einen Kanon der zu lesenden Prosa-Stücke für die Tertia aufzustellen, und uns vielmehr damit begnügen, einige allgemeine Fingerzeige für eine wünschenswerte Auswahl zu geben. Für die Prosa-Lektüre in Unter-Tertia kommen in allem Wesentlichen noch dieselben Gesichtspunkte in Betracht, welche im vorigen Abschnitt für die unteren Klassen hervorgehoben worden sind. Auf einen encyklopädischen Charakter des Lesebuchs hat man keine Ursache Wert zu legen, anderseits hat aber auch die willkürliche Beschränkung auf eine bestimmte Gattung von Stoffen, etwa geschichtliche oder sagenhafte, für die Ziele des deutschen Unterrichts keinen Wert. Dagegen muß hier die so eben betonte Forderung stärker als auf den früheren Stufen hervortreten: daß die Lesestücke Muster für den Aufsatz bilden; und hieraus ergeben sich auch ganz bestimmte Ansprüche an den Inhalt wie die Form derselben. So viele Gattungen prosaischer Darstellung, wie der stilistische Unterricht zu berücksichtigen hat, muß auch das Lesebuch enthalten, und zwar die einzelnen Lesestücke in einer Form und einem Umfang, daß der Schüler sich unmittelbar danach richten kann. Da für Unter-Tertia ausschließlich Aufsätze erzählenden und beschreibenden Inhalts in Betracht kommen, so wird auch das Lesebuch ausschließlich Erzählungen und Beschreibungen und zwar vorwiegend von mäßigem Umfang enthalten.

In Ober-Tertia erhebt die stilistische Aufgabe des deutschen Unterrichts bereits ausgedehntere Ansprüche an den Lesestoff, und der Prosa-Lektüre ist dementsprechend ein größerer Raum anzuweisen; vor Allem wird man hier bereits die häusliche Thätigkeit des Schülers in weiterem Umfang in Anspruch nehmen. Die Charakteristik tritt — wenn auch erst als Vorbereitung für die Unter-Sekunda — zu den Lesestücken erzählenden und beschreibenden Inhalts hinzu, und es ist dringend wünschenswert, daß wenigstens einige Abschnitte der Lektüre bereits einen größeren Umfang annehmen oder in einem weiteren Zusammenhang erscheinen[1]). Vielfach pflegen hier die beiden großen Geschichtswerke Schillers das Klassenpensum zu bilden. Auch ich habe mit denselben gute Erfahrungen gemacht, sehe aber anderseits keinen Grund, die Prosa-Lektüre auf sie zu beschränken. Wenn bis Untertertia ein Lesebuch, das Gedichte und Prosastücke vereinigt, den Zwecken des Unterrichts entspricht, so ist für Obertertia und Untersekunda ein prosaisches Lesebuch wünschenswert, welches die erforderliche Lektüre — am einfachsten für beide Klassen zusammen — enthält.

Übrigens muß man sich hüten, der Prosa-Lektüre allzuviel Platz innerhalb der eigentlichen Lehrstunden einzuräumen. Es ist auch hier ein Mißbrauch der Zeit, Stunden durch fortlaufendes Lesen auszufüllen, das nur gelegentlich durch einzelne Bemerkungen des Lehrers unterbrochen wird. Nur solche Abschnitte sollten in der Stunde selbst gelesen werden, deren Verständnis eingehendere Erörterungen oder ausgedehntere Erläuterungen erfordert; die längeren Abschnitte rein erzählenden Charakters jedoch, die sich in jedem historischen Werke zahlreich finden, bleiben dem Privatfleiß der Schüler überlassen, und der Lehrer hat sich mit einer Kontrolle zu begnügen, die ihm zugleich Gelegenheit geben wird, etwa Notwendiges nachträglich anzumerken. In welcher Weise

---

[1]) In diesem Sinne spricht sich ein anregendes Programm von Alfred G. Meyer, Direktor der 5. Realschule zu Berlin, aus (Deutsche Prosa-Lektüre in den Mittelklassen höherer Lehranstalten. Berlin 1890).

dieselbe am besten gehandhabt wird, soll im folgenden Abschnitte erörtert werden, da es sich hier zugleich um die stilistische Ausnutzung der Prosa-Lektüre handelt.

Was nun die Besprechung in der Klasse betrifft, so hat sich dieselbe auf die zum Verständnis notwendigen Erörterungen sowie die allgemeinste Angabe der Gliederung zu beschränken: eingehendere Dispositionsübungen gehören nicht auf diese Stufe. Hiermit soll nicht gesagt sein, daß ein jeder Versuch, in die Disposition eines gelesenen Stückes einzudringen, vom Übel sei; vielmehr wird man derartige Übungen in beschränkter Form gewiß gelten lassen. Ja für die schriftliche Wiedergabe wird es sogar in den meisten Fällen erforderlich sein, daß die Schüler sich über die Gliederung im großen (nicht in den Einzelheiten) klar sind. Verfehlt dagegen ist es, wenn man diese Dispositionsübungen in den Mittelpunkt des deutschen Lektüre-Unterrichts rücken will; — ein Prinzip, auf welchem z. B. die in dem später zu erwähnenden Bindelschen Buche dargelegte Methode beruht. Für das Verständnis der erzählenden und beschreibenden Lektüre, welche den Tertianer ausschließlich beschäftigen soll, bildet die Einsicht in die Einzelheiten der Disposition kein wesentliches Erfordernis. Hier kommt es neben der korrekten Auffassung des unmittelbar Gegebenen nur noch auf Eins an: daß der Schüler das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden lernt. Vermag er das in einer gelesenen Erzählung oder Schilderung, so hat er dieselbe verstanden, auch wenn er von den Einzelheiten der Disposition nichts weiß. Diese letzteren festzustellen kann nur, wie es F. Kern richtig bezeichnet[1]), eine gelegentlich an die Lektüre anzuschließende Verstandesübung bilden. —

Betrachten wir nunmehr, wie sich die poetische Lektüre gestalten wird, wenn man bei der Auswahl die vorhin erörterten Gesichtspunkte streng zur Geltung bringt und alles das ausscheidet, was zwar für das Lesebuch als wünschenswert,

[1]) Zur Methodik des deutschen Unterrichts S. 57.



für den Unterricht aber nicht als notwendig bezeichnet werden kann. Es bleiben dann, auch wenn man Bedenken trägt, die Kraniche des Ibykus in Quarta zu lesen, von Schillerschen Balladen für Untertertia nur vier übrig, nämlich außer der genannten Dichtung: der Taucher, der Kampf mit dem Drachen, der Graf von Habsburg[1]).

Hierzu kommen von Goethe: Ballade vom vertriebenen und zurückkehrenden Grafen, Zauberlehrling und Schatzgräber.

Von Uhland sind eingehender zu lesen und zu besprechen: Bertran de Born, Sängers Fluch, Glück von Edenhall, Ver sacrum; etwa 2 von den Eberhard-Romanzen.

Dazu, wenn möglich, Rückert: Die Straßburger Tanne, Chamisso: Salas y Gomez.

Es ist nun keineswegs erforderlich, daß diese Gedichte sämtlich mit jeder Schülergeneration eingehend gelesen und besprochen werden. Beruht ja doch die Klassenlektüre in allen Fächern des Gymnasialunterrichts auf dem Prinzip, daß die Schüler an einigem lernen sollen, wie das übrige zu lesen und zu verstehen ist. So wenig man in Sekunda alle Dramen mit ihnen lesen kann, deren Kenntnis man in Prima verlangt, ebensowenig ist es nötig oder auch nur wünschenswert, daß der Lehrer in Tertia jedes einzelne der angeführten Gedichte statarisch liest und eingehend erörtert. Vielmehr wird man weit richtiger einen Turnus herstellen: es wird genügen, wenn man in jedem Jahreskursus zwei von den vier bezeichneten Schillerschen Balladen, eine bis zwei von den Eberhard-Romanzen, entweder Ver sacrum oder

[1]) Den Gang nach dem Eisenhammer hat auch Laas mit Recht aus seinem Kanon weggelassen: er gehört wie der Ritter Toggenburg zu den veralteten Produkten der deutschen Litteratur. Der Graf von Habsburg ist hier wegen des Anschlusses an die deutsche Geschichte nach Untertertia gesetzt; daß er überhaupt in den Plan aufgenommen wurde, ist eine vielleicht unberechtigte Konzession an das Herkommen; das Gedicht mit seiner katholisierenden Auffassung des Sakraments („das Roß ich besteige fürderhin, das meinen Schöpfer getragen") wird protestantischen Schülern kaum verständlich sein und ist überdies der Erfindung nach die schwächste aller Schillerschen Balladen.



die Kaiserwahl, dazu noch etwa zwei von den Uhlandschen Balladen, von Goethe etweder den Zauberlehrling oder die Ballade vom vertriebenen Grafen eingehender liest. Hierdurch wird einmal die ermüdende Einförmigkeit für den Lehrer gemildert, anderseits werden die Unzuträglichkeiten vermieden, die eine alljährlich und regelmäßig sich wiederholende Lektüre für den Aufsatz mit sich bringen muß. Und auch darauf darf man wohl Rücksicht nehmen, daß gerade in den Tertien ein großer Teil der Schüler mehr als die vorgeschriebene Zeit eines Jahreskursus zubringt und man im allgemeinen wenig Ursache haben wird, diesen Schülern auch dieselbe deutsche Lektüre zweimal darzubieten. Dafür freilich wird der Lehrer zu sorgen haben, daß die Schüler im Laufe des Jahres die sämtlichen oben bezeichneten Gedichte, nicht nur die gerade statarisch behandelten, wirklich lesen und kennen lernen. Es läßt sich dies auch leicht bewerkstelligen teils durch kursorische Klassenlektüre, teils durch Privatlektüre, die natürlich in der Schule kontrolliert werden muß.

Wenn wir somit die Anzahl der Gedichte, die in Untertertia zu behandeln sind, gegenüber dem Herkommen beträchtlich einschränken durften, so können wir auch den Unterricht der Obertertia von den meisten Einzelaufgaben entlasten, mit denen er sich bisher wohl oder übel fortzuschleppen pflegt. Von den Gedichten z. B., in denen Laas (S. 250 f.) das Pensum der Obertertia sieht, haben wir die sämtlichen Dichtungen erzählenden Inhalts auf eine frühere Stufe verweisen können. Alle übrigen sind mit besserem Rechte einer höheren Klasse zuzuweisen. Weder Mahomeds Gesang noch Adler und Taube, weder die Macht des Gesanges noch Rückerts „Die Zwei und der Dritte" eignen sich für dieses Alter. Auch an Kassandra verlieren Tertianer nichts, da ihnen der tiefere Sinn des Gedichtes notwendigerweise verschlossen bleibt; was sie am Mädchen aus der Fremde lernen sollen, ist vollends unerfindlich. Es bleiben Glocke, Siegesfest, Klage der Ceres und eleusisches Fest. Das Richtigste dürfte sein, die Glocke in Obertertia zu lesen, die drei

übrigen aber in Untersekunda, wo sich neben der Lektüre klassischer Dramen einige Stunden im Semester sehr wohl erübrigen lassen und wohin sie schon wegen des Anschlusses an Homer am besten passen. Übrigens sind auch diese Gedichte, wie kaum hervorgehoben zu werden braucht, von ungleichem Wert, sowohl an sich wie für die Schule. Die Klage der Ceres wenigstens braucht man gewiß nicht zu den unerläßlichen Bestandteilen der Klassenlektüre zu rechnen.

Es leuchtet nun ein, daß der Kanon der poetischen Lektüre, der sich uns auf diese Weise ergeben hat, nicht nur gegenüber dem Herkommen eine beträchtliche Einschränkung darstellt, sondern auch an sich genommen einen ziemlich geringen Umfang einnimmt. Will man die Prosa-Lektüre nicht unverhältnismäßig und einseitig ausdehnen, so wird man sich nach weiteren Aufgaben für die poetische Lektüre umsehen müssen.

Woher werden wir diese entnehmen? Die Gesichtspunkte, die auch hier maßgebend bleiben müssen, sind bereits hervorgehoben: die Lektüre muß nicht nur nach Form und Inhalt den Zwecken des Tertianerunterrichts entsprechen, sondern sie soll auch eine litterargeschichtliche Bedeutung haben und dadurch wenn möglich, den oberen Stufen des deutschen Unterrichts, die mit den mannigfachsten Aufgaben überbürdet sind, vorarbeiten und sie soweit möglich entlasten. Hierzu aber kommt noch ein fernerer Punkt. Es ist offenbar wünschenswert, daß der Schüler auf dieser Stufe auch bereits einmal weitere Zusammenhänge übersehen, ein größeres Ganzes fassen lerne, daß er sich daran gewöhne, längere Zeit bei derselben Lektüre zu verweilen und aus vielen aufeinander folgenden Eindrücken sich allmählich das Gesamtbild einer ausgedehnten Dichtung aufzubauen. Denn diese Fähigkeit setzt der Unterricht in den oberen Klassen durchweg voraus. Was ist nun der geeignete Stoff, an dem sie zuerst geübt und bewährt werden kann?

Mehrfach hat man zu diesem Zweck nach der Dichtung der Freiheitskriege gegriffen, um sie ihrem Gesamtcharakter nach als ein Ganzes den Schülern zu vermitteln. Die sächsischen Lehr-

pläne schreiben sie für O. III vor, und G. Klee hat in seinem bereits öfter erwähnten „Lehrplan" S. 76—78 einen sorgfältigen und ansprechenden Entwurf für ihre Behandlung veröffentlicht. Allein mit Recht warnt er selbst vor einer allzu breiten Ausdehnung dieser Lektüre, „da jedes Pathos zuletzt ermüdet und die Wirkung durch allzu langes Verweilen aufgehoben wird." Wenn er ihr aber gleichwohl ein volles Vierteljahr einräumen will, so scheint mir damit die Grenze, die er selbst andeutet, bereits überschritten. Bei allem Werte, der vielen dieser volkstümlichen und tief empfundenen Gedichte zukommt, haben sie, namentlich in größerer Menge betrachtet, etwas gleichförmig Pathetisches; ihr Anschauungsgehalt ist gering, und bemüht der Lehrer sich, denselben durch eingehendere geschichtliche Darstellungen zu ergänzen, so heißt das doch nichts Anderes als Geschichte treiben auf Kosten des deutschen Unterrichts, dem der Raum wahrlich ohnedies spärlich genug zugemessen ist. — Überhaupt aber eignen sich diese Gedichte, wie bereits im vorigen Abschnitt hervorgehoben ist, mehr für eine frühere Stufe. Ihr Gefühlswert ist bei aller Tiefe doch auch schon jüngeren Knaben zugänglich, und dem zergliedernden Verstande bieten sie wenig Schwierigkeiten. Je früher sie dem Kinde eingeprägt werden, je fester sie im Gedächtnis haften, desto mehr erfüllen sie ihre erzieherische Aufgabe.

Auch zur dramatischen Dichtung hat man gegriffen. Die preußischen Lehrpläne schreiben für O. III den Wilhelm Tell vor, und Uhlands Herzog Ernst, Körners Zriny kann man häufiger empfohlen finden. Allein das Uhlandsche Drama, das sich seinem Inhalt nach wohl für Knaben dieses Alters eignet, ist doch künstlerisch genommen ein gar zu schwaches Machwerk, als daß es einer Klassenlektüre hinreichende Anknüpfungspunkte zur Besprechung böte. Wie die Charaktere sämtlich marklos und farblos sind, so treten auch nirgends die großen Gegensätze der mittelalterlichen Geschichte klar und scharf hervor, ja selbst über der Sprache liegt eine Mattigkeit und Trockenheit, die von der absterbenden Produktionskraft des Dichters zeugt. Im

Gegensatz hierzu ist in Körners Zriny alles in die leuchtenden Farben einer Rhetorik getaucht, die nur gar zu oft oder eigentlich beständig ins Prunkende und Phrasenhafte hineinschillert. Hinsichtlich der künstlerischen Gestaltungskraft steht das Werk auf einer Stufe mit dem Uhlandschen, die einzige Gestalt des Soliman etwa ausgenommen, in der ein Hauch Napoleonischen Geistes zu verspüren ist. An beiden Dramen kann der Schüler zu wenig lernen, als daß sie eine statarische Klassenlektüre lohnten. Sie zu Hause lesen zu lassen und etwa einzelne Teile für die stilistische Reprodruktion zu verwenden, ist freilich nicht nur zulässig sondern unter Umständen sogar ratsam. — Anders steht es mit Schillers Tell. Ein sachlicher Grund wird sich gegen diese Lektüre gewiß nicht einwenden lassen. Wohl aber ist die Entlastung, die den höheren Klassen durch dieselbe zu Teil wird, verhältnismäßig gering, und vor allem: es schließt sich dieses Drama — zumal wenn es vereinzelt bleibt — den sonstigen Aufgaben der Klasse in keiner Weise an. Auf einen organischen Zusammenschluß der Lektüre für die einzelnen Klassen aber wird man doch wohl halten müssen, auch wenn man auf das Schlagwort Konzentration im allgemeinen nicht allzuviel Gewicht legt. —

Haben sich uns somit die angeführten Versuche, das Tertia-Pensum zu erweitern, wenig ergiebig erwiesen, so bietet sich uns dagegen ein Lehrstoff, der nicht nur an sich höchst wertvoll ist, sondern auch allen übrigen oben aufgestellten Forderungen genügt, in dem deutschen Volksepos dar; und man wird hiernach den Vorschlag nicht überraschend finden: die Übersetzungen von Nibelungenlied und Gudrun bereits in Tertia zum Gegenstande der Klassenlektüre zu machen. Die Schüler sollen in Tertia mit den genannten beiden Epen in ähnlicher Weise bekannt gemacht werden, wie das in Untersekunda mit den leichteren Dichtungen unserer klassischen Periode geschieht, d. h. es soll ihnen ohne Rücksicht auf historische und litterarhistorische Beziehungen das Verständnis für das nach Inhalt und Form unmittelbar Vorliegende erweckt werden. In

ähnlicher Weise sodann, wie der Unterricht in Prima auf das in Untersekunda Begründete zurückgreift, indem er das Verständnis unserer klassischen Litteratur vertieft und erweitert, — in ähnlicher Weise würde der Unterricht in Obersekunda auf der in Tertia gelegten Grundlage weiter zu bauen haben; er würde zu der dort begründeten Auffassung das historische Verständnis schaffen, indem er die Bedeutung jener Epen im Zusammenhang der germanischen Mythenentwickelung, der deutschen Geschichte und Litteraturgeschichte aufweist.

Die Lektüre der Nibelungen und der Gudrun iu Tertia hat zunächst den Vorteil, daß die Schüler mit diesen Volksdichtungen bekannt werden, solange ihr Interesse für den Inhalt derselben noch frisch, solange es noch nicht durch die anhaltende Lektüre von Prosabearbeitungen „für die Jugend“ oder „für das Volk“ abgestumpft ist. Denn auf diesem unmittelbaren, naiven Interesse am Stoff beruht nun einmal ein großer Teil der Wirkung, die das Volksepos haben kann und will; diese Art der Wirkung ist hier (wie beim Roman) geradezu beabsichtigt, während freilich die höchsten Arten der Kunstdichtung — wie z. B. die griechische Tragödie oder Goethes Iphigenie und Tasso — ein psychologisches oder ein formal-ästhetisches Interesse in erster Linie hervorrufen wollen. Da es nun leider der sprachlichen Schwierigkeiten wegen unmöglich ist, unseren Gymnasiasten die Bekanntschaft mit den homerischen Gesängen so frühzeitig zu vermitteln, daß jenes frische Interesse am Stoff, jenes Entzücken über den Reichtum des Inhalts, das sie eigentlich erwecken wollen und etwa bei griechischen Knaben erweckt haben müssen, in ihnen wach werden könnte, so liegt doch gewiß kein Grund vor, ihnen die Bekanntschaft mit unseren nationalen Epen länger, als notwendig ist, vorzuenthalten.

Allein nicht nur um den erhöhten Genuß handelt es sich: man wird auch geradezu behaupten dürfen, daß die Schüler die herrlichen Gestalten und die wundersam schaffende Phantasie des Volksepos besser verstehen und infolge dessen inniger lieben lernen, wenn ihnen dieselben in einem Alter nahe treten, wo ihr

Gemüt dem naiven Geist der Volksdichtung noch nicht entfremdet ist. Denn die Phantasie des Volkes hat nach einer schönen Bemerkung Hieckes[1]) etwas innerlich Verwandtes mit den Träumen und Neigungen des Knabenalters. Daher wäre es irrig, wollte man meinen, daß den Knaben — wie das bei uns Erwachsenen freilich der Fall ist — die klassischen Dichter des 18. Jahrhunderts näher ständen als das mittelalterliche Volksepos: vielmehr das Umgekehrte ist Thatsache. Selbst die künstlerischen Schwächen der Volksdichtung und des deutschen Epos insbesondere werden von dem jugendlichen Leser noch nicht als solche empfunden oder klingen sogar an verwandte Saiten seines eigenen Gemütes. So werden ihn die allzu häufigen und eingehenden Schilderungen ritterlicher Feste und höfischer Pracht nicht so leicht wie den Erwachsenen ermüden; und der Mangel einer geschlossenen künstlerischen Form, der auf den Jüngling, welcher nach der Lektüre von Hermann und Dorothea, der Glocke, des Tell an das Volksepos herantritt, notwendiger Weise abstoßend wirken muß, wird von dem Knaben noch nicht empfunden. Überhaupt hat der Schüler in dem Alter, in welchem er aus der Naivetät der Kindheit heraustritt oder soeben herausgetreten ist, naturgemäß am wenigsten Interesse und Verständnis für diese Naivetät: sie ist ihm eine überwundene Stufe, eine abgethane Sache. Erst später gewinnt man vom „sentimentalischen" Standpunkt aus ein erneutes Interesse, ein objektives Verständnis für diesen Zustand. Deshalb ist die Periode des beginnenden Jünglingsalters an sich die denkbar ungünstigste für die Lektüre des Volksepos: das Epos ist eine Lektüre für Knaben und Männer. So wird ein unmittelbar naives Verständnis dem Knaben weit lebendiger erweckt werden können, als dies bisher bei dem Jüngling der Fall war: hierin liegt der erste und wesentlichste Vorteil, der aus der vorgeschlagenen Verlegung hervorgeht.

[1]) „Das Volk im Ganzen und Großen, nicht die Gebildeten darunter mit ihrem gesteigerten Bedürfnis, ist mit seinen Sympathien dem Knabenalter verwandt." D. d. U. S. 90.



Und nicht nur für ihr Verhältnis zu diesen Epen selbst werden die Knaben aus der frühzeitigen Lektüre Gewinn schöpfen; eine vertiefte Auffassung und eine lebendigere Anschauung werden sie sich auch für diejenigen Dichtungen erwerben, mit welchen man sie jetzt schon auf der fraglichen Stufe zu beschäftigen pflegt. Für Uhland zumal wird ihnen ein volleres und freudigeres Verständnis aufgehen, wenn sie die Quelle kennen, aus welcher der schwäbische Dichter Begeisterung schöpfte. Aus der Gestalt Volkers z. B. wird ihnen eine Anschauung mittelalterlichen Sängertums erwachsen, das der Lektüre von Bertran de Born und ähnlichen Gedichten in hohem Maße zu gute kommen muß. Wie nah ist die dramatisierte Ballade „Normännischer Brauch“, welche die Herausgeber des Bellermannschen wie des Hellwig=Zernialschen Lesebuchs mit Recht in die Abteilung für Tertia aufgenommen haben, nach Geist und Inhalt der Gudrun verwandt! Ein Gedicht wie „der schwarze Ritter“, das, da es zu den besten deutschen Balladen gehört, in den Lesebüchern nicht fehlen sollte, wird ebenfalls durch die Anschauung höfischer Festfreuden, die aus dem Nibelungenlied zu gewinnen ist, den Schülern näher gebracht werden. Und wenn auch die Form der meisten Uhlandschen Gedichte mehr durch alt=spanische und französische Romanzen beeinflußt ist als durch die mittelhochdeutsche Poesie, so stehen doch auch in dieser Hinsicht einige Dichtungen und zwar gerade solche, die für die Schule besonders in Betracht kommen, wie die Eberhard=Romanzen, so entschieden unter der Einwirkung des deutschen Volksepos, daß das volle Verständnis für jene erst aus der Bekanntschaft mit diesem hervorgehen kann.

Man wird nicht einwenden wollen, daß diese Lektüre dem Tertianer zuviel Schwierigkeiten bereite. Die einzelnen Hindernisse teils sachlicher, teils sprachlicher Natur, welche die Schilderung mittelalterlicher Sitten und die gelegentliche Anwendung veralteter Ausdrücke dem Verständnis des modernen Lesers in den Weg legen, kommen hier offenbar wenig in Betracht: dieselben wird der Lehrer auf jeder Stufe ziemlich gleichmäßig durch Anmerkungen und Erläuterungen hinwegzuräumen haben, ohne

daß der eigenen Thätigkeit der Schüler hier ein größerer Spielraum gewährt werden könnte. Es bleibt somit für die letzteren die Aufgabe, in den Zusammenhang der Handlung und in die Charakteristik der Personen einzudringen und sich auf diese Weise ein zusammenfassendes Bild des Ganzen zu verschaffen: genau dieselbe Aufgabe, die ihnen nach unbestrittenem Herkommen den Dramen Schillers und Goethes gegenüber in Untersekunda gestellt wird. Nun bildet aber offenbar eine jede dieser klassischen Dichtungen ein viel kunstvolleres und zugleich komplizierteres Ganzes, setzt daher einen weit entwickelteren Formensinn voraus und beansprucht die Fähigkeit, mit dem einzelnen zugleich das Gesamtbild zu überblicken, in weit höherem Maße als der einfache Gang, das ruhige und stete Vorwärtsschreiten des Volksepos. Was sodann den Inhalt, nach Seiten der Handlung sowohl wie der Charakteristik, betrifft, kann man da in der That glauben, daß es eine höhere Reife erfordere die Gudrun zu verstehen als Hermann und Dorothea? daß Charaktere wie Siegfried und Hagen, Kriemhild und Brunhild schwerer verständlich seien als Egmont und Alba, Maria Stuart und Elisabeth? Die Sache ist so klar, daß es überflüssig erscheint, weiter darüber zu sprechen. Auf den ersten Blick muß es einleuchten, wieviel leichter faßlich die Gestalten, wieviel einfacher die Handlung unserer Volksepen als die unserer klassischen Dramen ist. Wenn es nun durch die Praxis erwiesen ist, daß Schöpfungen wie Götz, Egmont, Hermann und Dorothea für das Verständnis unserer Untersekundaner in der Hauptsache nicht zu schwierig sind, so folgt daraus, daß es auf einer noch früheren Stufe möglich sein muß, das deutsche Volksepos dem Verständnis der Schüler zugänglich zu machen.

Die preußischen Lehrpläne schreiben mit Recht für die Obertertia der Realgymnasien die Lektüre der Homerischen Gedichte vor. Hält man diese aber für soviel leichter zu verstehen als das deutsche Volksepos, daß man dieses letztere zwei Jahre weiter hinaufrücken müßte? Es wird vielmehr weit besser zusammenstimmen, in den Realgymnasien in Untertertia den Homer, in

Obertertia das Nibelungenlied zu lesen, in den Gymnasien aber in U. III die Gudrun — für die auf den Realanstalten dann allerdings kein Raum bleibt — in O. III das Nibelungenlied.

Verständige Anordnung und zweckentsprechende Methode der Lektüre ist freilich wie überall so auch hier Voraussetzung des Erfolges.

Daß die Epen in der Klasse nur mit Auswahl gelesen werden können, versteht sich von selbst. Man wird die wichtigsten und die schwierigsten Stellen herausgreifen. Der Privatfleiß der Schüler ist zuerst in geringerem, dann in größerem Maße in Anspruch zu nehmen; die Knaben werden in der Regel gern bereit sein, diesen Anforderungen zu entsprechen. Die kontrollierende Wiederholung in der Klasse darf natürlich nicht versäumt werden; dieselbe wird sich allmählich über immer umfangreichere Stellen des Originals erstrecken. Ein Hauptgesichtspunkt ist, daß die Schüler die Übersicht über das Ganze erhalten; die Klassenlektüre darf sich mithin nicht etwa auf die ersten Abschnitte der beiden Epen beschränken, vielmehr muß sich die Auswahl über das Ganze verbreiten; ja sie wird beim Nibelungenliede gerade die letzten Gesänge, die, wie an sich die tiefsten und schönsten, so auch für die Jugend die wirksamsten sind, ganz besonders zu berücksichtigen haben. Die beste Auswahl, welche man Schülern in die Hand geben kann, bietet die kritische Redaktion Lachmanns. Denn auch wer die Anschauungen dieses großen Kritikers nicht teilt, wird zugeben müssen, daß das Epos durch die Verkürzung, die er vorgenommen hat, an Konzinnität und Übersichtlichkeit ungemein gewinnt, und auf diese Eigenschaften kommt es für den Unterricht in allererster Linie an. Auch für die Gudrun ist es geradezu notwendig, dem Lektüre-Unterricht eine kritisch auswählende Übersetzung zu Grunde zu legen, wenn dieselbe sich auch nicht gerade auf die von Müllenhoff für echt erklärten Strophen zu beschränken braucht. Mit der verwirrten und verwirrenden Gesamtüberlieferung aber ist im Unterricht gar nichts anzufangen[1]).

[1]) Mit Recht hatte daher L. Freytag in der ersten Auflage seiner

Die Frage nach der besten Art der Übertragung darf man noch nicht als endgiltig gelöst betrachten, wiewohl einige relativ gute Übersetzungen (darunter die Freytagschen) vorhanden sind. K. Rudolph empfiehlt in der Programmbeilage des Köllnischen Gymnasiums zu Berlin (1890) prosaische Übersetzungen, da eine den berechtigten Anforderungen entsprechende metrische Bearbeitung aus inneren Gründen unmöglich sei[1]). Der Vorschlag, für welchen Rudolph keine geringere Autorität als die Goethes[2]) ins Feld führen kann, hat viel Einleuchtendes, und die schlicht erzählende Stelle, welche als Probe übersetzt ist, trifft in der That den naiven und einfachen Ton des Originals besser als die metrischen Übersetzungen. Ob freilich auch die pathetischen Stellen (z. B. Nib.-L. Str. 953 Lachm. und Ähnliche) in der Prosa zu ihrem Rechte kämen, wird man erst beurteilen können, wenn die geforderte Bearbeitung wirklich vorliegt, wie sich überhaupt die ganze Frage

---

Übersetzung des Nibelungenliedes die von Lachmann verworfenen Strophen weggelassen, und es war kein glücklicher Griff, daß er sie in den späteren Auflagen wiederhergestellt hat. — Eine Übersetzung des Gudrunliedes, welche den oben aufgestellten Grundsätzen entspricht, ist von H. Löschhorn verfaßt und in der Sammlung von Bötticher und Kinzel (Denkmäler der älteren deutschen Litteratur, Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses) erschienen.

[1]) A. a. O. S. 21: „Streifen wir von der alten Dichtung diesen äußeren Schmuck (das Metrum nämlich) ab, so befreien wir uns nicht allein von dem Zwange, gegen welchen alle Übersetzer, die sich bisher um eine möglichst treue Wiedergabe des Textes abgemüht haben, vergeblich ankämpften, sondern wir gewinnen auch diejenige Form, welche nach modernem Stilgesetz der schlichten Erzählung des Liedes allein entspricht und welche nach dem Vorbilde der Brüder Grimm heute auch jeder anwenden müßte, der sich die Aufgabe stellte, einen der Volksüberlieferung entnommenen Sagenstoff in echt volkstümlichem Tone darzustellen. Nicht durch die moderne Umbildung, sondern durch die völlige Beseitigung der metrischen Form wird also der Grundsatz erst streng und folgerichtig durchgeführt sein, die Übertragung durch Entfernung alles altertümlichen, uns störend und fremdartig berührenden Beiwerks dem Eindruck, den das Original auf die Zeitgenossen machte, so nahe zu bringen, als es in der heutigen Sprache überhaupt möglich ist."

[2]) Wahrheit und Dichtung Buch XI (im Verfolg der oben S. 166 angeführten Stelle): „Ich halte zum Anfang jugendlicher Bildung prosaische Übersetzungen für vorteilhafter als die poetischen" u. s. w.

erst dann endgiltig entscheiden läßt. Jedenfalls würde der von Rudolph aufgestellte Grundsatz den hier vertretenen Vorschlägen offenbar zu statten kommen. —

Die erläuternde Besprechung hat sich darauf zu beschränken, einmal sachliche und sprachliche Erklärungen zu geben, soweit sie notwendig sind, und zweitens den Zusammenhang des Ganzen, der dem Schüler leicht verloren geht, beständig festzuhalten. Von besonderer Wichtigkeit wird diese letztere Aufgabe da, wo das Epos sich in breiteren Schilderungen und Ausmalungen ergeht, über denen der jugendliche Leser leicht den Faden verlieren kann. Am meisten empfiehlt sich auch hier die bekannte Methode, die Schüler durch einzelne kurze Worte, gleichsam durch Überschriften, den Inhalt der einzelnen Abschnitte bestimmen und unterscheiden zu lassen; so beispielsweise im Lied VIII (Avent. XVI) des Nibelungenliedes („wie Siegfried erschlagen ward"): Siegfrieds Abschied von Kriemhild und der Auszug der Jäger; — die Jagd; — Siegfrieds Rückkehr und die Bärenjagd; — der Wettlauf; — der Mord. Für Aufsätze, die sich an die Lektüre knüpfen, ist eine Inhaltsbestimmung der bezeichneten Art unerläßlich. Anfang und Ende eines jeden Abschnittes sind genau zu bestimmen; eines eigentlichen Dispositionsapparates jedoch von Abteilungen und Unterabteilungen, Buchstaben und Zahlen bedarf es bei dem einfachen Gang des Epos in der Regel nicht. Das Ziel der Erklärung kann, wie noch einmal hervorgehoben sein mag, nur sein, das Gelesene unmittelbar verständlich und anschaulich zu machen. Sagengeschichtliche Gesichtspunkte gehören noch nicht auf dieser Stufe. Angebracht ist es freilich, die Schüler gelegentlich auf Anklänge an das Volksmärchen aufmerksam zu machen; das Hineinziehen des nordischen Mythos jedoch ist, wie bereits im allgemeinen Teil (S. 23 Anm.) auseinandergesetzt ist, verfehlt und störend.

Faßt man die Aufgabe so, wie sie im Obigen bezeichnet ist, so muß es bei richtiger Leitung der Lektüre und bei angemessener Auswahl des Stoffes möglich sein, den Schülern in Untertertia die Gudrun, in Obertertia das Nibelungenlied soweit

nahe zu bringen, daß sie Zusammenhang, Entwickelung und Steigerung der Handlung übersehen und daß sie von dem Charakter der beiden Epen eine deutliche Vorstellung bekommen[1]). So wird schon auf dieser Stufe eine relativ höhere Vertrautheit mit dem Volksepos erzielt werden können, als das in Obersekunda allein möglich wäre, wo zum mindesten die Hälfte der in Tertia verfügbaren Zeit durch andere Aufgaben in Anspruch genommen wird. Auf der oberen Stufe sodann wird das früher Begründete unschwer zu einer tieferen Auffassung übergeführt werden können. Nunmehr wird man zu dem bereits vorhandenen unmittelbaren ein historisches Verständnis anzubahnen suchen und man wird auch dieses gewiß in höherem Grade erreichen, wenn eine ausgedehnte und eingehendere Kenntnis des Stoffes bereits vorausgesetzt werden darf, auf die man zurückgreifen kann, als wenn dieselbe gleichzeitig erst erworben werden muß. Dann wird der Lehrer zum Schluß mit höherem und nachhaltigerem Erfolge versuchen dürfen, die gewonnene Anschauung zu verallgemeinern, und indem er die erworbene Kenntnis der homerischen Epik hinzunimmt, seinen Schülern ein tieferes Verständnis für das Wesen der Volksdichtung zu eröffnen und sie in die Stimmung einzuführen, der ein großer deutscher Dichter die Worte geliehen hat:

Das ist des alten Heldenlebens Geist,
Daß, wie du immer ihm entfremdet seist,
Du dich ergriffen von der Herrlichkeit,
Erschüttert fühlst, erhoben und geweiht!

[1]) Seitdem der Verf. diese Vorschläge zuerst in der Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen Jahrg. 1885 gemacht hat, sind sie u. a. im Lehrplan des Luisenstädtischen Gymnasiums zu Berlin praktisch durchgeführt, und zwar ist die Epenlektüre in Tertia dort nacheinander von älteren und jüngeren Kollegen geleitet worden. Die Urteile über das Ergebnis lauteten übereinstimmend günstig. Das Interesse der Schüler wandte sich in höherem Maße, als das sonst der Fall zu sein pflegt, der deutschen Klassenlektüre zu; und auch in Obersekunda machten sich die Folgen der frühzeitigen und gründlichen Bekanntschaft mit dem Epos vorteilhaft bemerkbar.

Aufsätze.

Bildet eine methodische Entwickelung des Auffassungsvermögens überall das nächste Ziel des deutschen Unterrichts, so ist sie doch nicht das einzige. Vielmehr steht ihr die Grundlegung des Stils als gleichberechtigter Endzweck zur Seite. Ja faßt man die gesamte pädagogische Entwickelung ins Auge, von welcher der Unterricht in Tertia nur eine Stufe darstellt, so wird es klar, daß der letztere Zweck für diese Stufe der wichtigere ist. Denn das rezeptive Verständnis der Schüler wird durch alles, was auf dem Gymnasium getrieben wird, zumal aber — auch schon in den mittleren Klassen — durch die Lektüre der fremden Klassiker, fortwährend geübt und vertieft. Die Ausbildung der stilistischen Reproduktionsfähigkeit aber, die in allen übrigen Unterrichtsfächern nur nebenbei berücksichtigt werden kann, hat hier ihre eigentliche Stätte, und was in dieser Beziehung in den mittleren Klassen versäumt worden ist, wird auch in den oberen nur mit Mühe und unter mancherlei Hemnissen nachgeholt. Bildet somit die Lektüre zwar die *ἀρχὴ τῆς κινήσεως*, so ist ihr Verständnis doch in geringerem Grade als die Ausbildung des Stils das *τέλος*, das *οὗ ἕνεκα* des deutschen Unterrichts in Tertia.

Nun ist es diesem Verhältnisse gegenüber eine auffallende Thatsache, daß bis jetzt kaum der Versuch gemacht ist, das Verfahren für die elementare Grundlegung des Stils in mehr als den allgemeinsten Zügen zu bestimmen. Es fehlt bis heute eine übereinstimmende rationelle Methode in der Entwickelung der stilistischen Reproduktionsfähigkeit, in der Ausbildung des deutschen Stils.

Im lateinischen Unterricht ist die Behandlung der indirekten Rede, der consecutio temporum u. s. w. ganz bestimmten Unterrichtsstufen zugewiesen, die sich ausschließlich oder vorwiegend

mit diesen Pensen zu beschäftigen haben. Daß es freilich nicht die theoretische Einprägung der Regeln, sondern ihre praktische Anwendung ist, die hier Zeit und Mühe des Lehrers wie des Schülers in Anspruch nimmt, weiß jeder Pädagoge. In noch höherem Grade würde es sich natürlich für den Unterricht im deutschen Stil um die praktische Einübung der Sprachgesetze handeln. Nicht darauf kommt es für unsere Zwecke an, daß über diese Gesetze mehr und ausführlicher theoretisiert werde als bisher, es soll vielmehr für die praktische Einübung der Regeln, die für den komplizierten Stil unumgänglich in Betracht kommen — es sind deren nur wenige, aber sie sind keineswegs einfach oder für den Schüler leicht zu handhaben — eine bestimmte Stufe des deutschen Unterrichts abgegrenzt werden.

Um ein konkretes Beispiel zu nehmen: es werden in Sekunda Referate über größere Abschnitte, namentlich dramatischer Dichtungen verlangt; es sollen einzelne Akte, Expositionen u. s. w. von Dramen dargestellt werden; auch Charakteristiken dramatischer Gestalten gehören bereits zu den Aufgaben der Klasse. Was der Schüler darin zeigen soll, ist daß er das Verständnis für die gröberen und feineren Züge eines komplizierten Zusammenhanges besitzt und dieselben in einer formalen Umgestaltung korrekt wiederzugeben vermag. Wie aber ist er hierzu im stande, wenn er beständig mit elementaren Schwierigkeiten der Sprache zu kämpfen hat, wenn er beispielsweise noch nicht daran gewöhnt ist, den Inhalt dramatischer Scenen, die Charakteristik dichterischer Gestalten und ähnliches im Präsens wiederzugeben, und mit den Schwierigkeiten in der Behandlung der Modi und der Tempora, die sich an einen Wechsel im Tempus des Hauptsatzes knüpfen, in keiner Hinsicht Bescheid weiß? Wenn er zwischen Substantivum und Pronomen nicht auf die richtige Weise zu wechseln versteht, und wenn er ein häufig wiederkehrendes Wort nicht durch ein synonymes zu ersetzen vermag? Der Verfasser hat an zwei verschiedenen Berliner Gymnasien hierüber Erfahrungen gemacht: er ist noch jeder Sekundaner-Generation gegenüber genötigt gewesen, diese Dinge nicht repetendo,

sondern als erste systematische Anweisung ausführlich zur Sprache zu bringen. Es wird also mindestens eine überflüssige Verschiebung der Klassenpensen durch die bezeichnete Lücke im Tertianer-Unterricht verursacht. Der Ansicht aber, als ob die Schüler das hier Versäumte sich im Laufe des ferneren Unterrichts von selbst aneigneten und es somit überflüssig sei, rechtzeitig oder nachträglich besondere Zeit und Mühe darauf zu verwenden, wird wohl jeder Lehrer entgegentreten, der im deutschen Unterricht in den oberen Gymnasialklassen praktische Erfahrungen gemacht hat. Ja, daß diese Mängel nicht nur über das Gymnasium, sondern auch über das akademische Studium hinaus sich vielfach und empfindlich fühlbar machen, darin kommen die verschiedensten Erfahrungsstimmen überein[1]). Was für den Verfasser von besonderem Interesse gewesen, ist das in einem Privatgespräch ihm gegenüber gefällte Urteil eines angesehenen Mitgliedes der Königl. Justiz-Prüfungs-Kommission. Nach demselben nämlich fehlt es den angehenden Assessoren zum großen Teil an der nötigen stilistischen Gewandtheit im schriftlichen Referieren und speziell an Korrektheit im Gebrauch der indirekten Rede. Es sind also genau die im Obigen bezeichneten Lücken, welche auch hier noch unausgefüllt erscheinen (denn ob man über eine dramatische Scene oder über eine Gerichtsverhandlung zu referieren hat, kommt für die grammatisch-

---

[1]) „Wie wenig entwickelt," sagt Paulsen (Geschichte des gelehrten Unterrichts[1] S. 763, 764), „häufig beim Abgang von der Schule und ebenso noch beim Abgang von der Universität die Fähigkeit ist, auch ganz einfache Gedankenzusammenhänge in angemessener Form darzustellen, das weiß jeder, der Prüfungsarbeiten durchzulesen hatte." Und wer diesen Zeugen, der hier doch aus persönlicher Erfahrung spricht, etwa für voreingenommen erklären wollte, der wird den gleichen Einwurf gewiß nicht einem Manne wie Wiese gegenüber erheben, der (Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen II 188f.) erklärt: „Wie oft muß ich von höheren Civil- und Militärbeamten die Klage hören und nehme es selbst an den von mir durchgesehenen Aufsätzen junger Juristen und Offiziere wahr, daß diese Arbeiten auch bei solchen, die eine höhere Schule durchgemacht haben, an starken stilistischen und logischen Mängeln leiden."

stilistische Form auf dasselbe hinaus), und das Gymnasium wird sich von der Schuld an einem Mangel nicht freisprechen können, der bei einem großen Teil seiner Zöglinge bis in das Mannesalter hinein fühlbar bleibt.

Wenn nun im Folgenden der Versuch gemacht werden soll, die Grundzüge einer Methode des stilistischen Unterrichts in Tertia zu entwerfen, so handelt es sich dabei nicht um Aufstellung fundamental neuer Sätze, sondern nur um eine folgerichtigere und systematischere Ausführung der Grundsätze, welche von geltenden Autoritäten der Schulpädagogik ausgesprochen und theoretisch bereits allgemein anerkannt sind.

„Die schriftlichen Arbeiten (in Tertia) sind streng in den Grenzen der Reproduktion zu halten,“ heißt es bei Schrader (Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 455. Dasselbe bei Laas, Der deutsche Unterricht S. 194).

„Das Gemüt (des Knaben) ist auf Anschauung gerichtet. Nur wo Leben und konkrete Gestalt ist, vermag der Knabe überhaupt zu fassen; sein plastischer Sinn widerstrebt im ganzen dem Begriff und Gedanken.“ Dem entsprechend „nehmen wir in den ersten fünf Jahren des höheren Unterrichts noch vorzugsweise die Anschauung, das rezeptive Vermögen und das Gedächtnis, im zweiten je länger je mehr Verstand und Urteil in Anspruch.“ Laas, Der deutsche Unterricht S. 350 f.

Durch die beiden angeführten Aussprüche, die zwei allgemein anerkannte Gesetze der Schulpädagogik enthalten, wird uns Form und Stoff der Stilübungen in Tertia in großen, aber festen und klaren Umrissen vorgezeichnet. Strenge Reproduktion anschaulicher Vorbilder — so heißt das Gesetz, welches den stilistischen Unterricht in Tertia regieren muß. Ziehen wir die Konsequenzen dieser Zusammenfassung, so ergiebt sich zunächst, daß gewisse Rubriken von Aufsatzthemen, die bis jetzt noch immer zu den üblichen gehören, aus dem Tertianer-Unterricht auszuschließen sind.

Erstens: nicht das Abstraktionsvermögen der Schüler soll ausgebildet werden, sondern die Fähigkeit, anschaulich Aufgefaßtes

korrekt wiederzugeben. Zu vermeiden sind mithin alle diejenigen Themen, welche die abstrahierende Geistesthätigkeit in erheblicherem Maße in Anspruch nehmen. Zu verwerfen also sind zunächst alle eigentlichen Dispositionsübungen[1]) — dieselben gehören nach Sekunda —, sowie alle diejenigen Themen, die den Schüler nötigen, einen größeren Teil seiner Thätigkeit auf die Gestaltung des formalen Zusammenhangs zu verwenden. Der Tertianer soll eben seine ganze Kraft auf den Stil konzentrieren; wenn er das zwei Jahre hindurch ausschließlich gethan hat, so wird es ihm zur heilsamen Gewohnheit geworden sein, auf die Schreibweise auch da noch Wert zu legen, wo man in erster Linie an den Inhalt des Geschriebenen Anforderungen stellt. Es würden also auch alle die Themen zu verwerfen sein, die an sich der Anschauung entlehnt sind, deren Behandlung aber mehr das Verständnis und das Inventionsvermögen des Schülers als seine stilistische Arbeit in Anspruch nehmen; unter den von Laas (D. d. U. S. 367) aus einem Stettiner Programm angeführten z. B. selbst das erste: „Der Städter lobt das Landleben“; — ganz zu schweigen von Themen, deren Inhalt an sich schon für das Knabenalter ungeeignet ist wie: Mein künftiger Beruf, *Μηδένα εἶναι τῶν ζωόντων ὄλβιον* (a. a. O.). — Zu verwerfen sind namentlich auch alle diejenigen Themen, welche eine rein klassifizierende Thätigkeit des Schülers in Anspruch nehmen, ohne seiner Anschauung und seinem Nachdenken noch in irgend einer anderen Weise Nahrung und Anregung zu geben. Solche Aufgaben würden — nach dem hier verfochtenen Prinzip — jedenfalls nicht nach Tertia, sondern nach Sekunda gehören, und hier mögen sie, als mündliche Übungen von Zeit zu Zeit angewandt, an ihrer Stelle sein. Für Aufsätze eignen sie sich auch hier nicht, und man wird sie durch Themata zu ersetzen haben, die zugleich in anderer Weise die Denkthätigkeit des Schülers in Anspruch nehmen. Zu verwerfen ist also ein Thema wie das: „Wozu gebraucht man die Steine?“, welches der Verfasser

[1]) Welche auch Klee a. a. O. noch empfiehlt.



als Sekundaner mit großem Unmut bearbeitet zu haben sich erinnert; zu verwerfen das Thema bei Alfr. G. Meyer[1]): „Der Nutzen des Wassers“, womit dieser Pädagoge, wie er mit dankenswerter Aufrichtigkeit gesteht, ein günstiges Resultat nicht erzielt hat; zu verwerfen auch die bei Bindel (Hilfsmittel für den deutschen Unterricht in der Tertia S. 14) angeführten Themen dieser Art. Von diesen letzten ist zwar zuzugeben, daß sie zugleich an das Anschauungsvermögen der Schüler Ansprüche machen, aber sie verlieren sich ins Kleinlich-Technische und sind daher vielleicht für Fachschulen, aber nicht für den Gymnasialunterricht geeignet. Welcher Tertianer würde das von Bindel empfohlene Thema zu behandeln vermögen: „Welche Holzarten werden zur Einrichtung und Ausstattung des Wohnhauses angewandt?“, und welcher Lehrer würde den Aufsatz korrigieren wollen? — Nicht besser freilich ist das Thema: „Welchen Nutzen gewährt dem Menschen die Hand?“, welches laut dem betreffenden Programm vor einiger Zeit in der Untersekunda eines Berliner Gymnasiums gegeben worden ist.

Hat sich somit die freie Bearbeitung allgemeiner Themen als ungeeignet für die Tertianerstufe erwiesen, so wird man sich mit noch größerer Entschiedenheit gegen eine andere Art von Aufgaben wenden, die noch immer zu den gebräuchlichen im Tertianerunterricht zu gehören scheinen. Es ist dies das Erfinden von Erzählungen zur Illustration von Sprüchwörtern oder allgemeinen Gedanken. Diese Aufgaben laufen dem an die Spitze unserer Betrachtung gestellten Prinzip schnurstracks entgegen: sie fallen vollständig aus dem Gebiete der Reproduktion

[1]) Programm der Friedrich-Werderschen Gewerbeschule zu Berlin 1882. Wiewohl ich mit der dort dargelegten Methode nur sehr teilweise übereinzustimmen vermag und z. B. fast sämmtliche S. 27 angeführten Aufsatzthemata, — die übrigens der gewöhnlichen Praxis nur allzu sehr entsprechen, — für wenig zweckmäßig halte, so verdient doch die Strenge und Gewissenhaftigkeit, mit der der Verfasser sich selbst und anderen über die minutiösesten Einzelheiten des Unterrichts Rechenschaft ablegt, ohne die allgemeinen Ziele desselben aus dem Auge zu verlieren, volle Anerkennung.

heraus, und die nachteiligen Folgen eines solchen Übertritts lassen sich nirgends deutlicher sehen als gerade hier. Denn — so ist doch zunächst zu fragen — was können Tertianer an Aufgaben der bezeichneten Art lernen? Zweierlei kann man mit denselben beabsichtigen: einmal die Phantasie der Knaben anzuregen; zweitens aber, sie in der Anwendung allgemeiner Gesetze auf Spezialfälle zu üben. Was zunächst den zweiten Gesichtspunkt betrifft, so ist es klar, daß man, um wirklich Ernst damit zu machen, den Schülern Gedanken zum Thema geben müßte, deren konkrete Anwendung ihnen Schwierigkeit bereiten würde; denn wo keine Schwierigkeit zu überwinden ist, da giebt es auch nichts zu lernen. Nun entziehen sich aber derartige wirklich abstrakte Gedanken dem Verständnis des Tertianers; ihre Bearbeitung und Veranschaulichung gehört in die oberen Klassen, wo man es dann gewiß vorziehen wird, dieselbe auf Reminiscenzen aus der Lektüre als auf frei erfundene Erzählungen zu gründen. Die allgemeinen Gedanken aber, die dem Tertianer überhaupt zugänglich und daher auch allein in dem fraglichen Sinne verwertbar sind, sind in den meisten Fällen Gemeinplätze, und es wird daher der Lehrer, der solche Themen zur Bearbeitung stellt, sich schwerlich von Trivialität frei halten können[1]). Wie nun aber sollten Trivialitäten wie das in dem erwähnten Stettiner Programm enthaltene: „Wie man sich bettet, so schläft man“ oder das dem Verf. aus der Praxis bekannte „Hochmut kommt vor dem Fall“ auf den Verstand oder die Phantasie des Knaben irgendwie anregend wirken? Und auch wenn die gestellten Themen weniger banal als die angeführten sind, werden sie die Phantasie eines Tertianers schwerlich befruchten. Denn es fehlt dem Knaben noch ganz und gar an der Anschauung des realen Lebens, des Handels und Wandels, worauf solche allgemeinen Sentenzen Anwendung finden. Seiner Phantasie gebricht es somit an dem Boden, aus welchem sie Nahrung

[1]) Sehr beherzigenswert ist, was Apelt (D. d. Auff. S. 239 oben) über Sprüchwörter und ihre Verwendbarkeit für den Aufsatz sagt.

ziehen kann, und was helfen da äußere Reize? Was dem Schüler an realem Leben wirklich bekannt ist, beschränkt sich auf das Zusammenleben mit Spielkameraden und Mitschülern, und hieraus moralische Erzählungen zu gestalten, dazu wird man ihn doch wohl nicht anregen wollen? Die Phantasie des Knaben richtet sich meist auf das Abenteuerliche, im besten Falle auf das Historische; das Moralische liegt ihm ganz fern. Daher leiden denn die Versuche, die in dieser Richtung selbst von den besten Schülern gemacht werden, an einer ganz unglaublichen Sterilität; von irgend welcher freieren Regung der Phantasie ist niemals etwas zu spüren. —

Darf man bei der Bekämpfung der beiden bisher besprochenen Mißbräuche, so verbreitet dieselben auch sind, doch auf die Beistimmung der Mehrzahl der Fachgenossen rechnen, so müssen wir uns nunmehr gegen zwei Arten von Aufgaben wenden, die fast allgemein als brauchbar anerkannt sind und deren Bekämpfung daher vielleicht größeren Anstoß erregen wird. Es sind dies zunächst Erzählungen von Selbsterlebtem; Berichte über Spaziergänge, Feiertage, Landpartieen ꝛc. Diese Klasse von Themen unterscheidet sich von den beiden vorigen dadurch, daß sie ihrem Inhalt nach nichts enthalten, was der Entwickelungsstufe des Tertianers nicht entspräche. Um so fraglicher aber muß es erscheinen, was die Schüler in formaler Hinsicht an diesen Aufgaben lernen sollen. Aus einem selbsterlebten Ereignis oder gar aus einer Reihe von solchen eine abgerundete Erzählung zu gestalten, ist nicht Reproduktion, sondern erfordert in hohem Maße selbstthätige Produktivität, wie das jeder weiß, der es einmal im reiferen Alter versucht hat. Sieht man aber von dieser Anforderung ab, was bleibt dann an einem solchen Thema übrig? Dem Stoffe nach nichts als banale Thatsachen, die in den meisten Fällen den abschreckend sterilen Zirkel bilden: wir fuhren (oder gingen) hin, kamen an, aßen und tranken, spielten, aßen und tranken noch einmal und fuhren wieder zurück. Und was können die Schüler aus derartigen Aufzählungen für ihren Stil Wesentliches lernen?

Eigentliche Schwierigkeiten zu überwältigen finden sie nicht; ihren Wortschatz bereichern sie nicht; sie bewegen sich meistens in Anschauungen und Ausdrücken des täglichen Lebens, und es wäre auch in der That nicht zu sagen, wie sie das vermeiden sollten, ohne geziert zu werden[1]).

Oder wäre diese Dürftigkeit des Inhalts und der Form vielleicht nur die Schuld mangelnder Begabung seitens der

[1]) In geradem Gegensatz hierzu sagt Hildebrand (Vom deutschen Sprachunterricht S. 50): „Das und das allein ist auch die wahre Aufgabe der Stilübung: erst den eigenen Inhalt der Schülerseele herauszulocken und daran die Form zu bilden. Am besten gelingen denn auch solche Arbeiten — nach meiner Erfahrung wenigstens um 30 Prozent besser als andere —, in denen man die Schüler etwas erzählen und frei gestalten läßt, was sie selbst erlebt und erfahren haben.“ — So sehr ich im allgemeinen mit dem Geiste des Hildebrandschen Buches einverstanden bin, so entschieden muß ich diesen Sätzen widersprechen. Was das zuletzt angeführte Urteil betrifft, so kann man freilich nur Erfahrung gegen Erfahrung setzen; doch glaube ich nicht, daß viele Kollegen, die den stilistischen Elementarunterricht erteilt haben, dasselbe bestätigen werden. Das Originale in dem Schüler zu befreien, „den eigenen Inhalt der Schülerseele herauszulocken“, ist eine Aufgabe, die im besten Falle auf der letzten und höchsten Stufe des Unterrichts gelingt; zur Grundlage der stilistischen Ausbildung kann sie niemals dienen. — Übrigens sind die Erfahrungen des Verf. und die auf sie gegründeten Forderungen seit dem ersten Erscheinen des Buches mehrfach durch Stimmen aus den Fachkreisen bestätigt. Ein wackerer Bundesgenosse ist ihm namentlich an F. Spengler erwachsen (Der deutsche Aufsatz, Wien 1891), der auf eigenen Pfaden und auf Grund von Erfahrungen, die auf österreichischen Anstalten gemacht sind, in allen wesentlichen Punkten zu denselben Ergebnissen kommt. Erwähnenswert ist auch das Programm von Ew. Lange: Deutsche Stilübungen in den mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Salzwedel 1894, das, ohne sich allen Konsequenzen der obigen Darstellung anzuschließen, doch (S. 7 und 9) die Grundauffassung derselben gegenüber Hildebrand entschieden vertritt. Auch an Hilfsmitteln für den Unterricht, die in demselben Sinne entworfen sind, fehlt es nicht. So die „Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für die Tertia und Untersekunda“ von Ernst Ziegeler (Paderborn, 2. Aufl. 1892 u. 93), ein Buch, das recht wohl geeignet ist, den Übergang von dem engeren Anschluß an die Lektüre in der Tertia zu dem weiteren, den die Sekunda verlangt, zu unterstützen. Auch W. Strehl, Der Deutsche Aufsatz f. d. Mittelstufe höherer Schulen., Berlin 1895, enthält manches Brauchbare.

Schüler oder mangelnder Anleitung seitens der Lehrer? Zur Beantwortung dieser Frage sei es gestattet, an eine Thatsache zu erinnern, die sich dem Verf. bei Spaziergängen und Landpartieen, welche er mit Schülern unternommen, häufig genug aufgedrängt hat. Knaben im Alter unserer Tertianer und selbst Sekundaner haben im allgemeinen noch keinen Sinn für landschaftliche Schönheit, ja noch keinen Blick für das landschaftlich Charakteristische überhaupt. Der psychologische Grund dieser Erscheinung ist ohne Zweifel derselbe, auf dem es beruht, daß auch den antiken Völkern, bei aller Frische der Auffassung von Naturobjekten im einzelnen, doch die Fähigkeit landschaftliche Eigenart und Schönheit ästhetisch zu würdigen abgeht. Bekanntlich ist es Schiller, der in der Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung zuerst hierauf hingewiesen und der die Verschiedenheit antiker und moderner Naturanschauung in den klassischen Worten zum Ausdruck gebracht hat: „Die Alten empfanden natürlich, wir empfinden das Natürliche. Unser Gefühl für Natur gleicht der Empfindung des Kranken für die Gesundheit.“ Dem psychologischen Gesetz, das hier zur Geltung kommt, hat J. Burckhardt (Kultur der Renaissance II 14, 3. Aufl.) prägnanten Ausdruck verliehen, wenn er sagt, daß „diese Fähigkeit (landschaftliche Schönheit zu empfinden) immer nur das Resultat langer komplizierter Kulturprozesse ist“. — Was hier als ein Gesetz der Völkerentwickelung ausgesprochen wird, das gilt auch für die Entwickelung des einzelnen Menschenkindes. Auch unsere Knaben erfreuen sich ja noch jener natürlichen geistigen Gesundheit und Ungebrochenheit, die wir bei jenen jugendlichen Völkern finden. Unser Gefühl für Natur also, um mit Schiller zu reden, ist nicht dasjenige, welches sie haben; es ist vielmehr einerlei mit demjenigen, welches wir für sie haben. Man erwarte kein ästhetisches Naturgefühl und folglich auch kein Aussprechen eines solchen von Knaben; das rein sinnliche Wohlbehagen aber, das sie empfinden, wenn sie einmal der dumpfen Stadt- und Schulluft entronnen, „von allem Wissensqualm entladen“, im Freien sich herumtummeln, sich mit der

Natur eins fühlen dürfen, — wie sollten sie das in Worte fassen? Was sie also in der Schilderung eines Ausflugs, eines Tages im Freien u. s. w. wiederzugeben vermögen, ist immer nur das trockene äußere Schema des Erlebten, und hierin beruht die bezeichnete Unfruchtbarkeit und Dürftigkeit, die allen Aufsätzen dieser Art auch bei den begabtesten Schülern anzuhaften pflegt.

Diese Betrachtungen leiten uns zu einer vierten Art von Aufgaben über, der letzten, welcher unsere Kritik gilt. Es sind dies Schilderungen von Landschaften oder einzelnen Natur- und Kunstgegenständen. Ich fürchte hier auf den lebhaftesten Widerspruch zu stoßen, wenn ich auch diese Übungen für den Tertianer als unfruchtbar bezeichne. Hat doch z. B. Laas in längerer Auseinandersetzung (D. d. U. S. 394 f.) gerade solche Aufgaben empfohlen. Und bewegen sie sich doch in der That auf dem Gebiete, das wir für den Unterricht in Tertia als das eigentlich in Betracht kommende abgegrenzt haben: es sind sinnlich konkrete Eindrücke, die gegeben sind, und ihre Darstellung ist wesentlich Reproduktion. Dennoch muß man behaupten, daß auch hier, wie bei der vorigen Art von Themen, die Knaben nicht genug und namentlich nicht das lernen, was ihnen not thut und worauf es am meisten ankommt.

Laas (S. 396) empfiehlt Schilderungen nach der Natur, um den Zusammenhang des deutschen Unterrichts mit der „allein wahres und gesundes Sprachleben verleihenden, das Gemüt erfüllenden Anschauung“ zu wahren. In der Lostrennung von dieser sieht er die Ursache der stilistischen Mängel in Schüleraufsätzen, unter denen er treffend „eine sterile Einförmigkeit, ein gekünsteltes und gedrechseltes Wesen; die Untugend, sich mit bloßen platten und abgegriffenen Redensarten zu begnügen“, hervorhebt. Der hier gerügte Mangel an Anschauungen nun ist bei dem größten Teil wenigstens unserer großstädtischen Schüler unleugbar vorhanden. Das ist mehr zu beklagen als zu verwundern bei einem Unterricht, „der schon in den Jahren, wo das Kind deutliche und warme Bilder aus der Welt der

Dinge in sich aufnehmen sollte, ausschließlich oder hervorragend in der engen Stube am Faden des Wortes und Begriffes verläuft." Wird aber wirklich, wie es Laas vorschlägt, der deutsche Lehrer auf gelegentlichen Spaziergängen und gemeinsamen Ausflügen einem Mangel abzuhelfen vermögen, der nur durch tägliche Gewohnheit und Übung, durch regelmäßigen Verkehr mit der Natur gehoben werden kann? Wird in dieser Hinsicht nicht schon ein richtig geleiteter naturwissenschaftlicher Unterricht von erheblich größerer Bedeutung sein, ja, dasjenige, was der deutsche Lehrer etwa wirken kann, vollkommen in sich aufnehmen? Dem gerügten Mangel entgegenzutreten sind vor allem die Mittel geeignet, welche die Unterrichtsbehörde in der letzten Zeit teils angeordnet, teils empfohlen hat: Verminderung der Stundenzahl in den unteren Klassen, Verminderung der häuslichen Arbeiten, Vermehrung des naturwissenschaftlichen Unterrichts, Erleichterung gemeinsamer Ausflüge. Was hiergegen der deutsche Unterricht in Tertia zu leisten vermag, kommt kaum in Betracht. Er verwendet die wahrlich nicht reichliche Zeit, die ihm eingeräumt ist, besser ausschließlich für seine eigenen Zwecke.

Allein gerade diesen Zwecken soll ja der Zuwachs an Anschauung dienen; aus dem Mangel an Anschauung soll die Trockenheit und Sterilität der Schüleraufsätze hervorgehen! — Dem gegenüber ist zu bemerken, daß dem so konstruierten Zusammenhang die Erfahrung widerspricht; sie lehrt, daß es nicht immer die schlechtesten Skribenten einer Klasse sind, welche am wenigsten Naturanschauung besitzen; vielmehr eignet sich, durch natürliches Talent unterstützt, mancher leicht eine gewisse stilistische Gewandtheit an, ohne daß derselben eine besondere Frische und Kraft der Anschauung entspräche; und anderseits sind oft gerade die Schüler, deren schriftliche Leistungen die schwächsten sind, diejenigen, welche Natureindrücken gegenüber die offensten Augen haben. Der Mangel bei diesen liegt offenbar daran, daß ihnen die Sprache nicht zu Gebote steht: es fehlt ihnen der Wortschatz, ihre Wendungen wiederholen sich beständig; man wird häufig finden, daß ihre Schilderungen korrekt, aber äußerst

trocken und dürftig sind. Diesen Mangel wird die zunehmende Anschauung nicht ersetzen: denn seine Sprache aus der Anschauung schöpfen heißt sie produktiv behandeln, wie man gerade aus dem von Laas angeführten Beispiele Goethes, noch deutlicher aber aus dem Luthers ersehen kann. Diese Art von produktiver Thätigkeit aber ist — zumal einer bereits gebildeten Sprache gegenüber — so selten wie schwierig: wie könnten wir sie von Schülern einer Altersstufe erwarten, deren Unfähigkeit zu selbständiger Produktion wir ausdrücklich anerkannt haben? Auch von unseren großen sprachbildenden Geistern sind die meisten erst nach einer längeren oder kürzeren Periode der Abhängigkeit, im Mannesalter dazu gekommen, sprachlich produktiv zu sein. Sie haben zunächst an ihren Vorbildern gelernt, soviel sie daran lernen konnten, und so sollen es auch unsere Schüler machen. Giebt man ihnen also Schilderungen auf — gegen den Stoff selbst ist ja nichts einzuwenden —, so mögen sich dieselben ebenso unmittelbar wie die Aufsätze erzählenden Inhalts an litterarische, hier besonders an poetische Vorbilder anschließen.

Nicht aus der Anschauung werden unsere Tertianer ihren Stil bilden, ihren Wortschatz bereichern, sondern einzig und allein aus der Lektüre. *Die Schüler müssen an Mustern lernen ihren Stil bilden*; sie müssen sich eine Fertigkeit mit Bewußtsein erwerben, die nicht oder doch nur bei ausnahmsweise Begabten von selber kommt. *Reichliche Ausnutzung der Lektüre zum Zwecke der Stilbildung, engster Anschluß der Reproduktionsübungen an das Gelesene* ist das wesentlichste Mittel, das unserem Zweck entspricht, und muß daher die leitende Maxime für den deutschen Unterricht in Tertia bilden.

Und hiermit sind wir nach so vielfältigem Kritisieren zu dem gelangt, was über den Unterricht im deutschen Stil Positives zu sagen ist. Wie nun jede methodische Unterweisung darauf beruht, daß der Schüler vom Leichteren zum Schwereren stufenweise übergeführt wird, so muß auch für die Reihenfolge der stilistischen Aufgaben, die dem Schüler gestellt werden, der Grad

von Schwierigkeit maßgebend sein, die sie ihm machen. Die Schwierigkeit der Reproduktionen fällt, wie bereits bemerkt, nicht notwendig zusammen mit derjenigen, welche die Auffassung des entsprechenden Stoffes bereitet. Sie hängt vielmehr für den angehenden Stilisten offenbar von dem Grade der Möglichkeit ab, sich enger oder weniger eng an das Muster zu halten, das er vor Augen hat. Der mehr oder minder unmittelbare Anschluß an die Lektüre hat mithin den leitenden Gesichtspunkt für die Reihenfolge der Aufgaben abzugeben. Man wird, von dem engsten Anschluß an Gelesenes beginnend, allmählich zu Aufgaben aufsteigen, die eine freiere Reproduktion, eine größere stilistische Selbständigkeit erst möglich, dann nötig machen; endlich wird man zu solchen übergehen, die besondere stilistische Schwierigkeiten bereiten, für deren Lösung das unmittelbar vorliegende Muster keinen Anhalt gewährt. Es leuchtet ein, daß die zweite Art von Aufgaben vorwiegend oder ausschließlich in das zweite Jahr des Tertianerkursus, also nach Obertertia zu legen ist, während die zuerst bezeichnete Entwickelung im wesentlichen nach Untertertia fällt.

Für eine weitere Scheidung der Aufgaben — zunächst in Untertertia — giebt uns die Verschiedenheit der zu reproduzierenden Lesestücke Anhalt, je nachdem dieselben der Prosa oder der Poesie angehören. Betrachten wir zuerst die Prosalektüre in Untertertia, soweit sie der Reproduktion dienen soll.

Bis zur Quarta hat sich die Reproduktion auf das einfache mündliche und schriftliche Wiedererzählen gehörter und gelesener kleiner Erzählungen beschränkt: dem Muster möglichst nahe zu kommen war hier die einzige Aufgabe, die dem Schüler gestellt wurde. In Tertia wird man zunächst mit der Lektüre größerer Lesestücke — namentlich historische Abschnitte eignen sich hierfür — die Übung verbinden, Auszüge aus denselben zu fertigen. Von diesen Auszügen wird man zuerst möglichst genaue Übereinstimmung mit dem Wortlaut des Originals fordern; erst später wird die Verwendung eigener Ausdrücke gestattet, endlich verlangt werden. Es leuchtet ein, wie gerade diese Art von Ar-

beiten dazu beitragen muß, den Wortschatz der Schüler zu bereichern, ihre Gewandtheit im Satzbau zu vermehren, kurz sie für die spätere freiere Reproduktion vorzubereiten. Daneben wird man es nicht übersehen dürfen, daß auch das Verständnis der Schüler gerade durch diese Aufgaben sehr entschieden gefördert wird: durch nichts können sie eindringlicher darauf hingewiesen werden, Wesentliches und Wichtiges in einem gelesenen Abschnitt von unwesentlichen Nebendingen zu sondern, als durch derartige verkürzende Wiedergabe, die sie häufig genug zwingen wird, noch innerhalb eines und desselben Satzes den Kern von der Schale zu scheiden.

Daneben wird von vornherein die lateinische Lektüre, in erster Linie also Cäsar zu berücksichtigen sein; (Ovid wird der Schwierigkeiten wegen, die er Untertertianern bereitet, nur hin und wieder verwendet werden können;) und es ist somit erforderlich oder doch in hohem Maße wünschenswert, daß der lateinische und der deutsche Unterricht in Untertertia in einer Hand ist. Einmal sind es Übersetzungen, die, mit der nötigen Sorgfalt behandelt, ein wertvolles Mittel der Stilbildung abgeben. Überall, wo „die Kunst des Übersetzens“ so sinnvoll und methodisch geübt wird, wie das etwa P. Cauer in seinem „Hilfsbuch für den lateinischen und griechischen Unterricht“ vorzeichnet, da arbeiten die fremdsprachlichen Lehrstunden den Deutschen vor. Aber doch haben sie zunächst ihren eigenen Zweck im Auge und dieser geht in erster Linie auf das Verständnis des fremden Textes: nur in zweiter kann die Fähigkeit des deutschen Ausdrucks für sie in Betracht kommen. Daher ist es nötig auch in die deutsche Stunde einen Teil dieser Übungen zu verlegen, soweit sie nämlich dem formalen Zweck der Stilbildung dienen sollen. Man darf die Grenzen des Unterrichts nicht verwischen[1]. Wie der Verfasser aus mündlichen Berichten

[1]) Daher sagt H. Grimm (Aus den letzten 5 Jahren. 15 Essays, S. 58) treffend: „Ich wünsche, daß neben denjenigen Übersetzungen aus anderen Sprachen, deren Zweck ist, das Verständnis der Satzformen von Wort zu Wort zu beweisen, andere Übersetzungen verlangt werden, deren

französischer Kollegen erfahren hat, herrscht auf französischen Lyceen die Methode, in den lateinischen und griechischen Lektürestunden die Schüler darin wetteifern zu lassen, wer die elegantesten französischen Übersetzungen des zu lesenden Abschnitts vorzutragen weiß, ja der Unterricht beschränkt sich — häufig wenigstens — ganz und gar auf diese Thätigkeit. Diese Methode Klassiker zu lesen ist verfehlt; wie es überhaupt falsch ist, das Interesse der Schüler da, wo es sich naturgemäß auf die Sache richtet, mit Gewalt auf die Form zu lenken und der letzteren eine größere Berücksichtigung zu teil werden zu lassen, als es das Verständnis des Ganzen erforderlich macht. Allein was für die lateinischen Stunden nicht angebracht ist, das kann für den deutschen stilistischen Unterricht gerade das Richtige sein. Hier soll sich eben das Interesse auf die Form richten; und ganz gewiß ist es eine treffliche formale Übung für Tertianer, wenn man sie anhält, einen Abschnitt, den sie sachlich beherrschen, so vollkommen wie möglich in ihrer Muttersprache wiederzugeben und dabei ihr ganzes Interesse auf die Behandlung dieser letzteren zu richten. Man wird dergleichen Übungen daher in der deutschen Stunde vornehmen, und es wird dabei leicht sein, den Wetteifer der Schüler anzuregen. Man läßt zwei bis drei Paragraphen in der Stunde schriftlich ins Deutsche übertragen, dann einzelne Schüler das Geschriebene Satz für Satz vorlesen; wer etwas zu bessern hat, bringt es vor; andere urteilen über die Verbesserung; Gründe werden nach Möglichkeit angegeben; endlich entscheidet der Lehrer. Ein andermal läßt man wohl die ganze Verhandlung mündlich vor sich gehen und als Ergebnis die endgiltig festgestellte Übersetzung (noch in der Stunde selbst) aus dem Gedächtnis niederschreiben. Durch dieses Verfahren lernen die Schüler Wert auf den Stil, auf die einzelnen Ausdrücke und Wendungen legen. Was die Franzosen in dieser

---

Absicht dahin geht, das innere Gedankengefüge des fremden Autors in ein deutsches Gedankengefüge umzuwandeln, das in untadelhafter Sprache den Inhalt der Sätze darlegt und den Beweis völligen Verständnisses liefert."

Hinsicht zu viel thun, das thun wir zu wenig, und die Folgen treten zu Tage.

Zweitens wird man den Cäsar in derselben Weise wie die deutsche Prosalektüre verwenden: man wird aus größeren zusammenhängenden Abschnitten Auszüge machen lassen. Die Schwierigkeit steigert sich, je größer die zur Aufgabe gestellten Abschnitte sind und je kleiner im Verhältnis dazu das Maß des Umfanges ist, das man dem Aufsatz der Schüler vorschreibt. Es ist einleuchtend, daß auch diese Übungen gleichmäßig dem Verständnis und dem Stil zu gute kommen; auch sind sie wohl überall mehr oder weniger im Gebrauch.

Bei einer dritten Art von Übungen jedoch, die sich an die Cäsarlektüre anschließen läßt, ist dies wenig oder gar nicht der Fall, und doch verdienen dieselben namentlich als Vorbereitung für das Obertertianerpensum gar wohl Berücksichtigung. Es ist dies die Verwandlung der lateinischen indirekten Rede, die ja von Cäsar fast durchweg bei den Berichten über Verhandlungen, Reden u. s. w. verwandt wird, in deutsche direkte Rede. Auch hier ist der Vorteil einmal ein sachlicher: die gelesenen Gespräche und Reden gewinnen in den Ohren der Knaben an Leben; und ein formaler: die Schüler bekommen für den Gegensatz der direkten und indirekten Rede ein Gefühl, das in Obertertia zum Verständnis ausgebildet werden soll. Auch an die deutsche Lektüre werden sich bei gegebener Gelegenheit solche Übungen anschließen lassen. — Offenbar werden auch diese Übungen vorwiegend in der Klasse selbst anzustellen sein, und zwar wird hier in der Regel ein mündliches Verfahren genügen. Nur von Zeit zu Zeit wird man einmal einen größeren, in sich möglichst abgerundeten Abschnitt in dieser Weise zur häuslichen Behandlung aufgeben oder auch diese letzte Art von Übung mit der vorigen zu einer größeren Aufgabe verbinden.

Überhaupt geht aus dem Gesagten bereits hervor, daß die deutschen Unterrichtsstunden selbst, die jetzt fast ausschließlich der Lektüre gewidmet sind, in höherem Maße als bisher auch auf stilistische Übungen verwandt werden müssen. Ohne die

Zahl der häuslichen Aufgaben zu vermehren, kann man es auf diese Weise erreichen, daß unsere Schüler besser schreiben lernen als bisher. Auch hat diese Verwendung der Unterrichtsstunden den unmittelbaren Vorteil, daß der Klausuraufsatz, der in den meisten Anstalten am Ende des Semesters geliefert wird, nicht mehr so abrupt wie bisher auftritt als eine Anforderung, zu der jegliche Vorübung fehlt, sondern daß auch diese Leistung organisch aus dem Unterricht hervorwächst[1]. —

Wir gelangen nunmehr zu denjenigen stilistischen Übungen, die sich an die poetische Lektüre anschließen[2]. Auch hier gilt der Gesichtspunkt, daß die Aufgabe desto leichter ist, je enger sich die Wiedergabe an das gelesene Vorbild anschließen kann. Im allgemeinen werden mithin Reproduktionen von Gedichten, da sie fast stets eine größere Selbständigkeit der Behandlung beanspruchen, schwieriger sein als die Wiedergabe selbst fremdsprachlicher Prosastücke. Doch giebt es unter den sogenannten poetischen Erzählungen eine ganze Anzahl, die der Wiedergabe des Schülers nur geringe Schwierigkeit bereiten, da er sich dem Vorbilde Schritt für Schritt anschließen kann, und es somit seine einzige — und zwar sehr nützliche — Aufgabe ist, die poetischen Ausdrücke durch solche, die einer getrageneren Prosa angehören, zu ersetzen. Solche Gedichte sind beispielsweise Uhlands Ver sacrum und die Kaiserwahl aus Ernst von Schwaben. Mit der Bearbeitung eines ähnlichen Gedichtes würde man mithin die in Rede stehenden Übungen zu beginnen haben; allmählich erst würde man von hier aus zur Wiedergabe schwierigerer Vorbilder aufsteigen. Und zwar wird diese letztere in zweierlei Weise stattfinden: einmal werden die Schüler umfangreichere Gedichte in kürzeren Auszügen wiederzugeben haben (ähnlich den oben bezeichneten Auszügen aus der Prosa-Lektüre); sodann aber haben sie aus dem Inhalt kürzerer

---

[1]) Vergl. hierzu auch das S. 75 über die „kleinen Ausarbeitungen" der preußischen Lehrpläne Bemerkte.

[2]) In betreff der Einwände, die gegen diese Art von Übungen erhoben worden sind, vergl. das S. 164 ff. Bemerkte.

Gedichte durch Ausfüllung von Lücken, durch gleichmäßige Behandlung der verschiedenen Teile eine regelrechte prosaische Darstellung herzustellen. Für diese Doppelheit der zu stellenden Aufgaben bietet sich uns sehr erwünscht der schon im allgemeinen Teil (S. 15 f.) berührte Gegensatz zwischen breiterer poetischer Erzählung und kurzem epischen Stimmungsbilde oder, wie die vielfach dafür gebräuchlichen Bezeichnungen lauten, zwischen Romanze und Ballade. Es leuchtet ein, daß die Reproduktion der letzteren dem Schüler ungleich mehr Schwierigkeiten bereiten wird als die der ersteren; denn sie macht eine freiere Behandlung unerläßlich. Im allgemeinen wird daher die Wiedergabe der Romanze in das erste, die der Ballade in das zweite Semester des einjährigen Untertertianer-Kursus zu verweisen sein. Freilich, wie die Grenzen dieser beiden Dichtungsarten nicht immer scharf getrennt sind, so wird sich auch der Lehrer nicht rigoros an die aufgestellte Scheidung der Aufgaben zu binden brauchen, und Gedichte, namentlich aber Abschnitte aus dem Volksepos, welche eine vermittelnde Übergangsstufe zu bilden geeignet sind, werden sich unschwer finden lassen. Allein ganz gewiß sind z. B. Uhlands Bertran de Born oder Goethes Ballade vom vertriebenen Grafen zwar nicht schwerer zu verstehen, wohl aber sehr viel schwerer in Prosa wiederzugeben als Schillers Kraniche des Ibykus oder der Kampf mit dem Drachen; und man wird einen solchen Unterschied für die Herstellung einer methodischen Stufenfolge der Aufgaben nicht unbenutzt lassen dürfen. Die stilgerechte prosaische Wiedergabe einer schwierigen Ballade ist die letzte und schwerste Aufgabe, die an den Untertertianer zu stellen ist. Mit einer derartigen Aufgabe also wird man den Untertertianer-Kursus zu schließen haben: ihre Lösung bildet das Kriterium für die stilistische „Reife" des Schülers.

Rekapitulieren wir das Gesagte, so wird das Schema einer methodischen Stufenfolge von Aufsatzthemen für Untertertia sich etwa folgendermaßen gestalten:

I. Semester.

1. Auszug aus einem deutschen Prosastück.
2. Freie Übersetzung eines Cäsar-Abschnittes.
3. Wiedergabe des Inhalts einer poetischen Erzählung (z. B. Ver sacrum, Kaiserwahl).
4. Wiedergabe des Inhalts eines (kleineren) Cäsar-Abschnittes.
5. Wiedergabe eines Abschnittes aus der Gudrun.

II. Semester.

6. Wie Nr. 1, nur schwieriger.
7. Wiedergabe einer komplizierten Romanze mit veränderter Anordnung des Stoffes (z. B. Taucher, Kampf mit dem Drachen).
8. Wie Nr. 5, nur schwieriger.
9. Auszug aus einem größeren Cäsar-Abschnitt mit Verwandlung der indirekten Rede in die direkte.
10. Wiedererzählung eines balladenähnlichen Gedichtes.

Zu Grunde gelegt ist die Zahl von fünf Aufsätzen im Semester, welche auf den meisten Gymnasien die übliche ist. Im ersten Semester überwiegen die Themen, die aus der prosaischen, im zweiten diejenigen, welche aus der poetischen Lektüre hervorgehen. Doch muß hier natürlich vieles je nach Verhältnissen und Gelegenheit dem Lehrer überlassen bleiben. —

In Obertertia werden von den Übungen des Untertertianer-Kursus — neben gelegentlichen Übersetzungen, für die hier zumal Ovid in Betracht kommt, — hauptsächlich die Auszüge aus größeren deutschen Prosastücken wieder aufzunehmen sein; denn diese Arbeiten sind es vor allen, durch welche jene Sterilität des Schülerstils überwunden wird, welche uns häufig genug noch in Primaner- und Abiturienten-Aufsätzen in abschreckender Häßlichkeit entgegentritt. Man wird natürlich entsprechend der höheren Stufe solche Musterstücke wählen; die nach Inhalt und Form mehr Schwierigkeiten bieten. So hat Verf. Schillers Einleitung

zu seinem Abfall der Niederlande, freilich nach eingehender Lektüre, die etwa fünf Stunden in Anspruch nahm, in der bezeichneten Weise bearbeiten lassen und damit selbst bei einer mittelmäßigen Obertertianer-Generation guten Erfolg erzielt. Die genannte Abhandlung ist freilich eine der schwierigsten, die auf dieser Stufe zur Verwendung kommen können. Indessen bieten gerade die beiden großen historischen Werke Schillers des geeigneten Stoffes für diese Art von Übungen die Fülle. — Sehr empfiehlt es sich auch, entsprechende mündliche Übungen an die Lektüre der genannten und ähnlicher Werke anzuschließen. Man bestimmt den Schülern für die einzelnen Stunden ausgewählte und abgegrenzte Abschnitte als Repetitionsthemen; man giebt ihnen auf, über den Inhalt eingehend und zusammenhängend zu berichten; man macht sie darauf aufmerksam, daß sie solche Berichte am besten mit den eigenen Worten des Schriftstellers geben werden, und veranlaßt sie dadurch, sich eine Reihenfolge von Sätzen und Wendungen des Vorbildes fest einzuprägen. Man läßt sodann in der bestimmten Stunde einen oder zwei Schüler (zuweilen empfiehlt es sich auch, die betreffenden vorher zu bestimmen oder zu freiwilligen Leistungen aufzufordern,) ihre Berichte, natürlich mündlich und ohne Heft, vortragen und veranlaßt die übrigen Schüler zu Ergänzungen. Daß diese Übungen mit den sogenannten freien Vorträgen nicht viel gemeinsam haben, leuchtet ein; sie sind vielmehr mit dem in den Mittelklassen der Gymnasien üblichen Auswendiglernen lateinischer Prosastellen auf eine Stufe zu stellen. In der That würde man auch für die stilistischen Zwecke dasselbe erreichen, wenn man die Schüler bestimmte Abschnitte einfach auswendig lernen ließe; doch hat die hier vorgeschlagene Form der Übungen den doppelten Vorzug, einmal den Eifer der Schüler in höherem Maße anzuspornen, und zweitens nicht nur an ihr Gedächtnis, sondern auch an ihr Verständnis Anforderungen zu stellen. Verf. hat diese Übungen in Obertertia mit dem Abfall der Niederlande, in Untersekunda mit den ersten Büchern von Wahrheit und Dichtung vorgenommen und er hat jedesmal das leb-

hafteste Entgegenkommen seitens der Schüler gefunden. Freilich sind die einzelnen Leistungen hier noch ungleicher, als es bei den Aufsätzen der Fall zu sein pflegt, allein jedenfalls werden die Schüler zu einer eindringlicheren Beschäftigung mit den Musterstücken klassischer Prosa veranlaßt, die für ihre geistige und speziell für ihre stilistische Entwickelung nicht ohne Frucht bleiben kann. —

Wenden wir uns nunmehr dem zu, was wir als die besondere Aufgabe des stilistischen Unterrichts in Obertertia bezeichnet haben. Nachdem die Schüler im Laufe des Untertertianer-Kursus schließlich dazu gelangt sind, die einfachen Formen der erzählenden Darstellung in freierer Weise zu beherrschen, sollen sie jetzt lernen, auch solche Stoffe reproduzierend zu behandeln, welche der Darstellung ganz besondere formale Schwierigkeiten entgegensetzen. Sie sollen lernen, Reden und Dialoge in zusammenhängenden Berichten wiederzugeben; der Gebrauch der indirekten Rede soll ihnen geläufig werden.

„Der Henkersknecht setzt (im Bilde) dem betenden Reformator die Ketzermütze auf, die ihm abgefallen war." — „Neben dem Könige (im Bilde) steht Lützow, welcher die Errichtung der nach ihm benannten Freischar angekündigt hatte." „Hinter ihm reiten die beiden Prinzen, welche sich die ersten Lorbern erwerben wollten." — „Nachdem der Ritter (im Drama) seinen Gegner besiegt hatte, nimmt er ihn zu sich auf sein Schloß." — In der Uhlandschen Ballade „wird von einem mächtigen König ein großes Fest gegeben, mit welchem — wie es damals üblich war — ein Turnier verbunden war." — „Auf dem Tische vor Götz (im Schauspiel) stand ein leerer Becher; vergebens ruft er nach einem andern, und er mußte lange warten, bis der Knecht kam." — „Bruder Martin will keinen Wein trinken; denn der Mönch muß beten und fasten, dagegen dürfe der Ritter sich des Lebens erfreuen." „Komme der Mönch einmal aus dem Kloster heraus, so sehnt er sich schwerlich in seine Zelle zurück." — „Weislingen bedauert, daß

Maria nicht sofort die Seinige werden könne, da er erst seine Güter in Ordnung bringen müsse, deren Verwaltung er versäumt hätte."

Diese kleine Blütenlese, welche durchweg Sekundaner-Aufsätzen entnommen ist, zeigt, worauf es vor allem ankommt. Der Gebrauch der Modi und Tempora muß dem Schüler geläufig werden. Ein glückliches Zusammentreffen ist es, daß auch das lateinische Pensum in Obertertia durch die entsprechenden Kapitel der Syntax gebildet zu werden pflegt. So wird man durch gelegentliche Vergleiche, welche am besten in die deutsche, nicht in die lateinische Stunde gelegt werden, auch ein gewisses Maß von theoretischem Verständnis neben der praktischen Übung erzielen können. Es handelt sich hier hauptsächlich um die Einsicht in die logische Zeitfolge und in die Abweichungen von derselben, welche die beiden Sprachen aufweisen und auf welchen ein großer Teil ihrer syntaktischen Eigentümlichkeiten beruht. Die Hauptgesichtspunkte, welche beim Unterricht — natürlich in einer konkreteren, dem Verständnis der Schüler zugänglicheren Form, als das hier in der Kürze geschehen kann — hervorzuheben sind, mögen etwa die folgenden sein.

Die logische Folge verlangt offenbar, daß in einer Periode das Tempus der Nebensätze dem des Hauptsatzes unter allen Umständen entspricht, d. h. entweder dasselbe oder das entsprechende relative Tempus (siehe Wilmanns, Deutsche Schulgrammatik, 6. Aufl., II § 117 ff.) ist. Diesem logischen Gesetze gegenüber verhalten sich die beiden fraglichen Sprachen in ganz verschiedener Art: die lateinische Grammatik nämlich erkennt dasselbe für konjunktivische Nebensätze unbedingt an (consecutio temporum), für indikativische dagegen schränkt sie seine Gültigkeit durch Ausnahmen ein. Der Sprachgebrauch hat hier einige Konjunktionen (z. B. dum, postquam) so unzertrennlich mit bestimmten Tempora verknüpft, daß diese Verbindung auch gegen die Logik festgehalten wird. — In der deutschen Sprache fehlt es für diese Eigentümlichkeit an einer Analogie: hier wird in indikativischen Nebensätzen die logische Zeitfolge unverbrüchlich

eingehalten. In den konjunktivischen abhängigen Sätzen dagegen ist es anders[1]): hier hat die Modalbedeutung der Konjunktivformen so sehr das Übergewicht über die temporalen Beziehungen erlangt, daß diese letzteren ihre Bedeutung verloren haben und daß daher die temporalen Unterschiede dieser Formen ebenfalls den Zwecken der Modusbezeichnung dienstbar erscheinen[2]). Hieraus ergiebt sich die Eigenart des Konjunktivgebrauchs, durch welche sich die deutsche von der lateinischen Syntax so ausgeprägt unterscheidet. Die einzelnen Regeln dieses Gebrauches sind für den Unterricht am besten bei Wilmanns a. a. O. II § 121 ff., namentlich §§ 125—127 zusammengestellt. Diese Abschnitte enthalten das Wesentliche dessen, was die Schüler in Obertertia hinsichtlich des deutschen Modus- und Tempusgebrauchs zu lernen haben.

In fast sämtlichen hier in Rede stehenden Punkten weicht die Umgangssprache auch der Gebildeten erheblich von der Schriftsprache ab. Ist ja doch z. B. der Konjunktiv Präsentis in der mündlichen Sprache fast ganz ungebräuchlich. Um so mehr ist gerade hier eine eingehende Berücksichtigung, eine sorgfältige Anleitung seitens des deutschen Unterrichts geboten. Damit nun aber soll nicht etwa gesagt sein, daß diese Anleitung vorwiegend oder auch nur wesentlich theoretisch sein müsse. Im Gegenteil: was die Schüler für den praktischen Gebrauch lernen sollen, das lernen sie am besten auch an der Praxis. Bei Gelegenheit des Gebrauchs, bei der Korrektur begangener Fehler ꝛc. sollen ihnen die bezeichneten Regeln dem Inhalt nach eingeprägt werden; und was an allgemeinen Gesichtspunkten oben ausgeführt worden ist, mag dazu dienen, diese gelegentlichen Besprechungen zu vertiefen und anziehender zu machen. Nur darf

[1]) Übrigens erst seit dem Ende der mittelhochdeutschen Periode (siehe Behaghel, Die deutsche Sprache S. 213 f.).

[2]) Bekanntlich findet die umgekehrte Erscheinung im Griechischen statt, wo der Überfluß an Modis es ermöglicht hat, einen Teil der modalen Unterschiede (Konjunktiv, Optativ) zur Bezeichnung von temporalen Beziehungen im Nebensatz zu verwenden.

das scheinbar Gelegentliche nicht auch in Wirklichkeit Zufälliges sein. Vielmehr kommt auch für Obertertia alles darauf an, daß der Unterricht in der deutschen Stilistik sich nach bestimmten Gesichtspunkten gestalte, daß er im Hinblick auf ein bestimmt abgegrenztes Ziel den methodischen Weg sich vorzeichne und verfolge, der zu demselben führt.

Zwei Stufen wird man zu diesem Ziele zurückzulegen haben. Die leichtere erste bilden Übungen in zusammenhängender indirekter Rede; die schwierigere zweite Aufgabe besteht in erzählenden Referaten über Gespräche und dramatische Scenen.

Die Einübung der indirekten Rede wird man, entsprechend dem Vorgehen in Untertertia, unmittelbar an die Lektüre anknüpfen. Man wird zunächst einmal mündlich einen kleineren Prosa-Absatz in oratio obliqua verwandeln lassen, sodann wird man einen größeren Abschnitt, der zugleich auszugsweise zu behandeln ist, in schriftlicher Arbeit (als Aufsatz) in dieser Weise umzugestalten aufgeben. Überaus gelegen bietet sich für diese Art von Übungen die Xenophon-Lektüre dar. Wie die Reden im Cäsar in indirekter, so sind hier die größeren Reden fast durchweg in direkter Form gegeben; und wie wir in Untertertia vorbereitungsweise hin und wieder eine Cäsarische Rede in die oratio recta übertragen ließen, so haben wir jetzt reichlichst Gelegenheit zu der umgekehrten schwierigeren Übung. Dabei wird man auch hier mit Leichtigkeit den Weg vom engeren Anschluß an die freiere Bearbeitung finden, indem man allmählich den Umfang der auszugsweise wiederzugebenden Abschnitte erweitert.

Diese Übungen erfordern es, daß, wie in Untertertia das Lateinische, so in Obertertia das Griechische in der Hand des deutschen Lehrers ist; auf Realgymnasien würde ein zweckentsprechender französischer Schriftsteller den Xenophon ersetzen müssen. Man wird daher Laas nicht beipflichten können, wenn derselbe (a. a. O. S. 367) auch für Obertertia den Anschluß des Deutschen an die lateinischen Stunden für gedeihlicher hält als das Zusammengehen mit dem Griechischen. Die oben berührten

theoretisch-grammatischen Vergleichungen kommen hier nicht in Betracht; abgesehen davon, daß sie eine verhältnismäßig beschränkte Rolle im Unterricht spielen, können sie sehr wohl auch von einem Lehrer angestellt werden, der im Lateinischen nicht unterrichtet, da er sich ja nur auf fest überlieferte Regeln zu beziehen hat. Den Ausschlag giebt vielmehr die Lektüre. Was nun die Knaben am bellum Gallicum für den deutschen Stil üben und lernen können, dazu hat sich ihnen bereits in Untertertia reichlich Gelegenheit geboten; das bellum civile entzieht sich, wo es gelesen wird, durch die Schwierigkeit, die es Tertianern bereitet, einer Benutzung im größeren Umfang. Die Anabasis aber, wie sie überhaupt eine Knabenlektüre κατ' ἐξοχήν ist, so bietet sie auch dem deutschen Unterricht in Obertertia die meisten und fruchtbarsten Anknüpfungspunkte. Denn einmal gewährt sie Gelegenheit zu ganz neuen formalen Übungen, die sich an die Lektüre knüpfen; sodann kommt auch die Mannigfaltigkeit des Stoffes diesen Übungen zu gute; sie verleiht denselben Abwechslung und hält das Interesse der Schüler wach. So wird man denn die Anknüpfung der stilistischen Übungen an Xenophon und hiermit an den griechischen Unterricht für dringend wünschenswert erklären müssen.

Die zweite und schwierigere Art von Aufgaben, welche Obertertianern zu stellen sind, besteht in der referierenden Darstellung von Gesprächen und dramatischen Scenen. Daß diese letzteren nicht gerade dramatischer Lektüre entnommen werden müssen, ist klar: dramatisch belebte Dialogstellen des Epos thun offenbar dieselben Dienste. Kriemhilds Totenklage um Siegfried, Rüdegers Brautwerbung für König Etzel, der größte Teil der gewaltigen Kampfscenen aus der zweiten Hälfte des Nibelungenliedes, alle diese buntbewegten und dialogisch belebten Stellen bieten der referierenden Wiedergabe denselben Nutzen wie Scenen eines eigentlichen Dramas. Auch eine dialogische Ballade, wie Uhlands bereits erwähnter „Normännischer Brauch“, eignet sich wohl zur Unterlage für die Reproduktion. —

Zum Schlusse möge auch hier das Gesagte in dem Entwurf

einer Stufenfolge von Aufsatzthemen, für den einjährigen Obertertianer-Kursus berechnet, zusammengefaßt werden. Doch soll der größeren Anschaulichkeit wegen das allgemeine Schema durch eine Folge konkreter Themen zur Darstellung gebracht werden. Daß es wenigstens an der nötigen Abwechslung der Aufgaben nicht fehlt, trotz des Wegfalls der sonst üblichen „freien" Themen aus vier verschiedenen Kategorien, wird man hoffentlich aus dem Entwurf ersehen.

I. Semester

1. Die Eroberung von Magdeburg (nach Schiller).
2. Der Verrat des Orontas (nach Anab. I. c. 6, mit Verwandlung der direkten Rede in die indirekte).
3. König Etzels Brautwerbung.
4. Die Meuterei der hellenischen Söldner in Tarsos (Auszug aus Anab. I. c. 7 mit Verwandlung der direkten Rede in die indirekte).
5. Reisen und Gastfreundschaft im Nibelungenlied.

II. Semester.

6. Welchen Umständen verdankten die Niederländer ihren Sieg in dem Befreiungskampfe gegen Spanien? (Auszug aus Schillers Einleitung zum Abfall der Niederlande). Oder dafür: Welche Gründe veranlaßten die Erhebung der Niederlande unter Philipp II? (nach den ersten der darauf folgenden Abschnitte).
7. Des Grafen Heimkehr (nach Goethes Ballade).
8. Schilderung eines höfischen Festes (nach dem Nibelungenlied).
9. Wie Xenophon Heerführer ward (Auszng aus Anab. III c. 1 mit Anwendung der indirekten Rede).
10. Rüdegers Kampf und Ende.

Das letztere oder ein entsprechendes Thema würde dem Klausuraufsatz zu dienen haben. —

Zum Schluß noch ein Wort über die äußere Technik des stilistischen Unterrichts in Tertia. Daß sich Korrektur und Besprechung wesentlich auf das Stilistische beschränken werden, ergiebt sich aus dem Vorhergehenden von selbst: da zur Reproduktion nichts gestellt werden darf, was nicht vorher in der Klasse verarbeitet und von den Schülern verstanden ist, so wird sich auch nur vereinzelt Gelegenheit bieten, auf den Inhalt nochmals einzugehen; Mißverständnisse wird man natürlich nicht ungerügt lassen. Daß die Schüler nach der Rückgabe der Aufsätze eine Korrektur fertigen, welche neben grammatischen und orthographischen Fehlern die gröberen stilistischen Verstöße verbessert, ist auf dieser Stufe Erfordernis. Es ist nützlich, dieselbe nach bestimmten Rubriken anfertigen zu lassen; die Schüler lernen dadurch das Wesen des begangenen Fehlers verstehen. Verf. hat die folgende Einteilung bewährt gefunden: 1. Orthographie und Grammatik. 2. Ausdruck. 3. Satzbau und Konstruktion. 4. Verknüpfung der Sätze. 5. Tempora und Modi.

Was die Besprechung der korrigierten Aufsätze betrifft, so ist es verkehrt, dieselbe an die einzelnen Arbeiten anzuknüpfen, die man wohl ohne Nennung des betroffenen Schülers durchzugehen pflegt. Die Besprechung muß vielmehr nach allgemeinen, sachlichen Gesichtspunkten erfolgen, und der Lehrer wird im Gegenteil gut thun, die Aufmerksamkeit des einzelnen dadurch anzuregen, daß er die von ihm gemachten Fehler unter Nennung seines Namens bei den entsprechenden Punkten anführt. Er muß sich zu diesem Zwecke ein Verzeichnis der begangenen Fehler nach allgemeinen Rubriken angelegt haben, das natürlich nicht vollständig zu sein braucht, sondern nur das Charakteristische enthalten muß. Bei der Korrektur und der Besprechung der Aufsätze wird er jedesmal ein paar bestimmte Punkte des Pensums besonders ins Auge fassen und er wird sich so einrichten, daß die wesentlichsten Punkte desselben in jedem Semester wiederholt zur Sprache kommen. Länger als eine, höchstens anderthalb Stunden hindurch ge-

lingt es nach der Beobachtung des Verfassers nicht, das Interesse der Klasse auf die Besprechung zu konzentrieren; auch wird es dessen nicht bedürfen. Denn da es sich bei den zu erörternden Arbeiten ausschließlich oder doch fast ausschließlich um die Elemente der Stilbildung handelt, so wird man zu einem näheren Eingehen auf die Individualität der einzelnen Schüler nicht in höherem Maße Veranlassung haben als etwa bei der Rückgabe lateinischer Exercitien in den oberen Klassen.

Vielleicht wird man es der hier entworfenen Methode zum Vorwurf machen, daß sie das Individuelle zu Gunsten des Allgemeinen, das inhaltliche Interesse durch das formale zurückdrängt. Man wird hervorheben, daß unsere Gymnasialbildung bereits formalistisch genug und daß es vom Übel sei, einen Unterrichtszweig, der bisher der Anschauung und dem Leben gedient habe, ebenfalls für formale Zwecke in Anspruch zu nehmen. Hierauf nun ist dasselbe im allgemeinen zu erwidern, was vorhin bereits bei einem bestimmten Punkte hervorgehoben worden ist: der deutsche Unterricht vermag weder noch beabsichtigt er, in zwei bis drei wöchentlichen Unterrichtsstunden die Lücken in der individuellen Entwickelung und speziell in der Ausbildung der Anschauungsfähigkeit auszufüllen, welche die übrigen Unterrichtsfächer gelassen haben. Er hat vielmehr, wenn er überhaupt etwas erreichen will, ebenso bestimmte und begrenzte Aufgaben ins Auge zu fassen und sich ebenso entschieden auf dieselben zu beschränken, wie irgend eines der übrigen Fächer; und diese Aufgaben sind für die mittleren Klassen wesentlich stilistisch-formale. Jene allgemeinen Lücken und Mängel aber können nur dadurch gebessert und gehoben werden, daß der gesamte Unterricht sie gleichmäßig berücksichtigt, daß bei der Lektüre in den fremden Sprachen nicht minder als im Deutschen neben dem formalen Interesse der Inhalt Würdigung findet und daß in allen Unterrichtszweigen auf lebendige Anschaulichkeit des Gebotenen der höchste Wert gelegt wird.

Untersekunda.

Lektüre.

Wie die Lektüre in Tertia für das Volksepos, so soll sie in Untersekunda für die Meisterwerke des 18. Jahrhunderts, die dramatischen insbesondere, ein erstes unmittelbares und anschauliches Verständnis anbahnen. Selbstverständlich muß die Auffassung hier noch durchaus am einzelnen Kunstwerke haften: einen Einblick in litterarhistorische Zusammenhänge kann man Schülern dieser Stufe noch nicht eröffnen. Der Sekundaner soll lernen, wie er seine Klassiker lesen muß, um zu einem Verständnis derselben zu gelangen; er soll sich daran gewöhnen, sich in die Einzelheiten eines Dichterwerkes soweit zu vertiefen, daß sich ihm eine Anschauung des Ganzen daraus bildet.

Dies Ziel ist nur durch eine eingehende Klassenlektüre zu erreichen; eine solche aber kann naturgemäß nur einige wenige unter unseren größeren klassischen Dichtungen im Laufe eines Jahres berücksichtigen. Auch hier muß der Schüler wie so oft am einzelnen lernen, was er nachher auf vieles andere selbständig anwenden soll. Um so wesentlicher ist es, daß die Auswahl des Lesestoffes das Richtige trifft. Ausschließlich solche Dichtungen darf sie berücksichtigen, welche nicht nur dem Inhalt, sondern auch der Form nach für eine eingehende Einzelerklärung, eine statarische Klassenlektüre ergiebig und geeignet sind. Selbst ein Werk wie der Götz, das häufig auf dieser Stufe behandelt

wird, hat seine Bedeutung nicht in formalen Vorzügen, welche eine Einzelinterpretation rechtfertigen würden, sondern in seinem Gesamtinhalt, der Charakteristik u. s. w. Diesen Gesichtspunkten aber vermag auch eine allgemeine Besprechung gerecht zu werden. Das Werk eignet sich mithin weniger zur Klassen- als zur Privatlektüre (die sich am besten an das Pensum der Obersekunda anschließt). Aus einem anderen Grunde wird man gut thun, Lessings Minna von Barnhelm der häuslichen Lektüre zu überlassen. Hier sind es gerade die formalen Vorzüge, die vollendete Einfachheit und Klarheit des Ganzen wie des Einzelnen, welche eine eingehende Erklärung entbehrlich machen[1]). Die allgemeinen historischen und technischen Gesichtspunkte, an denen die Schüler zu lernen haben, wird die Behandlung Lessings in Prima berücksichtigen; zu einer Anschauung des wesentlichen Inhalts aber vermag auch der Sekundaner schon ohne die beständige Beihilfe der Lehrers zu gelangen. Man wird daher besser den eng bemessenen Raum, der auf dieser Stufe für den deutschen Unterricht verfügbar ist, solchen Werken zuteilen, deren Auffassung dem Schüler größere Schwierigkeiten bereitet.

Selbstverständlich dürfen diese Schwierigkeiten nicht so stark sein, daß sie für Knaben dieses Alters überhaupt noch nicht zu überwinden sind. Eine Anzahl von Dichtungen scheidet aus diesem Grunde von vornherein aus dem Lehrplan der Sekunda aus. Iphigenie und Tasso wird niemand auf dieser Stufe lesen lassen, aber auch die Braut von Messina gehört noch nicht hierher, und ebensowenig ist es ratsam, Maria Stuart schon hier zu berücksichtigen; nicht weil das Stück an sich zu schwierig wäre, sondern weil der Widerspruch, in den sich der Dichter mit der Geschichte gesetzt hat, in so jungen Köpfen Verwirrung anrichten muß; sei es nun, daß der Lehrer auf denselben eingehen oder daß er ihn verschweigen wollte.

---

[1]) Für das Gymnasium wenigstens; für die Bürgerschule möchte vielleicht im Gegenteil dieses Lustspiel eine besonders geeignete Klassenlektüre bilden.

Allein wenn man an der beschränkten Aufgabe festhält, den Schülern eine Anschauung, nicht ein historisches Verständnis des Gelesenen zu vermitteln, so erhellt, daß die Zahl der Werke nicht allzu groß sein wird, welche sich der Behandlung auf dieser Stufe entziehen. Muß doch die Lektüre durchweg so beschaffen sein, daß der Durchschnittsschüler nicht ohne die Beihilfe des Lehrers zu einem völligen Verständnis derselben zu gelangen vermag; niemals darf er das berechtigte Gefühl haben, daß er dieser Beihilfe auch wohl entbehren könnte. Hierzu kommt, daß alle Werke, welche in Untersekunda gelesen werden, auf der obersten Stufe noch einmal behandelt werden sollen. Man wird daher nur solche Werke auswählen, deren anschauliches Verständnis nicht so leicht zu gewinnen ist, daß es in der Prima vorausgesetzt werden könnte, ohne daß der Unterricht diese Grundlage geschaffen hätte.

Ein solches Werk ist vor allem der Wallenstein. Denn hier sind die Schwierigkeiten, welche der Umfang der Dichtung, die glanzvolle und gedankenschwere Sprache, die zahlreichen historischen Beziehungen der Auffassung entgegenstellen, so groß, daß der Schüler sie nicht ohne eingehende Anleitung überwindet. Wie selten selbst Primaner die einfachen Zeitverhältnisse der reichen Handlung klar übersehen, wie häufig ihnen z. B. der unmittelbare zeitliche Zusammenhang zwischen dem Schluß der Piccolomini und dem Anfang von Wallensteins Tod entgeht, hat der Verfasser und gleich ihm gewiß mancher Kollege erfahren. Anderseits sind die Betrachtungen, welche sich an die Komposition und die Technik überhaupt, an den Gedankengehalt dieses Dramas, an seine litterarhistorische Bedeutung knüpfen, so umfangreich und fruchtbar, daß sie allein eine eingehende Erörterung auf der obersten Stufe mehr als rechtfertigen, eine Erörterung, die das Verständnis des Einzelnen und des unmittelbaren Zusammenhangs bereits voraussetzt. So stellt sich eine zweimalige Behandlung des gewaltigen Werkes geradezu als ein Erfordernis dar. Weder aus Untersekunda noch aus Oberprima sollte ein Schüler entlassen werden, ohne daß ihm

der Unterricht eine seiner Altersstufe entsprechende Auffassung und Würdigung dieser Dichtung vermittelt hat.

In zweiter Linie stehen neben dem Wallenstein, Tell und die Jungfrau von Orleans. Das wichtigere Werk ist der Tell, für die obere Stufe seiner ästhetischen und geschichtlichen Bedeutung wegen, für die untere, weil das meisterhafte Lokalkolorit, um dem Knaben anschaulich zu werden, im Einzelnen vielfach der Erklärung und Vermittlung bedarf, während die Jungfrau dem unmittelbaren Verständnis weniger Schwierigkeiten entgegenstellt. Von Goethe treten mit gleicher Berechtigung Egmont und Hermann und Dorothea in den Unterricht ein. Das letztgenannte Gedicht ist als das vollendetste deutsche Kunstepos am besten geeignet, dem Schüler, der das deutsche Volksepos bereits kennen gelernt hat und den Homer gleichzeitig liest, eine erste Anschauung von dem hier waltenden Gegensatz zu geben. Der Egmont steht an Bedeutung für die Schule dem Wallenstein am nächsten; auch aus ihm läßt sich eine Fülle fruchtbarster Gesichtspunkte für die Betrachtungsart beider Stufen schöpfen. Zudem ist dieses Drama seiner einfachen und durchsichtigen Komposition wegen besonders geeignet, einen Übergang zwischen beiden Stufen der Auffassung zu vermitteln und den Schüler in die ersten dramaturgisch-technischen Begriffe einzuführen.

Denn es ist schon einmal hervorgehoben worden, daß es zu den Aufgaben des Unterrichts in dieser Klasse gehört, einen solchen Übergang vorzubereiten. Das nächste und wichtigste Ziel bleibt freilich stets die unmittelbare Anschauung, das Verständnis des Zusammenhangs und der Einzelheiten. Jene dramaturgischen Begriffe, die der Ausdruck einer bewußteren, verstandesmäßigeren Auffassungsart sind, dürfen noch keinen wesentlichen Platz in den Erörterungen einnehmen; sie dürfen vor allem nicht die Grundlage für dieselben bilden, sondern erst als ihre letzten Spitzen aus ihnen emporwachsen. Die Erklärung folgt dem Gange des Stückes; sie geht überall vom Einzelnen aus und steigt allmählich zu einer Auffassung des Gesamtzusammenhangs auf. Innerhalb kleinerer Abschnitte (Scenen, Auftritte) sind zunächst die

sachlichen oder sprachlichen Schwierigkeiten zu beseitigen; der Fortgang des Gespräches, der Handlung ist im Einzelnen zu verfolgen. Am Schluß des Abschnittes wird dann der Fortschritt der Handlung zusammengefaßt und bestimmt bezeichnet, und zugleich wird die Frage aufgeworfen, welches Ergebnis für die Charakteristik aus demselben zu gewinnen ist. Am Abschluß größerer Abschnitte, beim Schlusse des Ganzen wird sich über die gesamte Komposition sprechen lassen, und hier ist es dann, wo jene dramaturgischen Begriffe und Ausdrücke einfließen werden. Für die Interpretation im Einzelnen aber bleibt es Gesetz, daß das einzelne Werk aus sich selbst heraus zu erklären ist: Beziehungen geschichtlicher Art, Vergleiche mit anderen Behandlungen des Stoffes sind nicht zu suchen; wo die letzteren sich aufdrängen, die ersteren notwendig werden, hat man sie so kurz als möglich zu erledigen.

Die einzelnen Scenen müssen vor der Besprechung in der Klasse selbst vorgelesen werden, da man auf eine sorgfältige häusliche Vorbereitung auf dieser Stufe noch nicht rechnen kann. Fast ebenso notwendig ist es, nach Abschluß der Besprechungen das ganze Dichterwerk noch einmal hinter einander lesen zu lassen. Bei dieser zweiten und abschließenden Lektüre darf man dann die Rollen verteilen und besonders befähigte Vorleser bevorzugen, um so wenigstens ein Analogon dramatischer Wirkung hervorzubringen.

Bei einer so eingehenden Methode, wie sie hier angedeutet ist, wird es kaum möglich sein, in einem Semester neben der nötigen Prosa-Lektüre (vergl. S. 172) mehr als eine größere Dichtung ausführlich, eine zweite kürzer (als kontrollierte Privatlektüre) zu berücksichtigen. Man wird ein halbes Jahr Schiller, das andere Goethe widmen und etwa in einem Turnus wechselnd je eines der angeführten Werke statarisch durchnehmen, das andere kursorisch besprechen.

Um das Gesagte zu veranschaulichen, mögen im Folgenden die Züge kurz angedeutet werden, in welchen sich die Erklärung des Egmont auf dieser Stufe bewegen wird.

Egmont I 1. Erster Teil der Scene. Situation: ein „Armbrustschießen“ und zwar der Abschluß desselben. (Solche Schützenfeste sind noch heute in Belgien besonders gebräuchlich, wo man überall die Scheibenstände sieht.) — „Drei Ringe schwarz“, „Vier Ringe schwarz“, was heißt das? — Buyk „ich bin so schon lange hier und für viele Höflichkeit Schuldner!“ Wie kommt er dazu? Einquartierung in Egmonts Gefolge! Warum erweist man ihm die Höflichkeit? — „Pritschmeister, Reverenz“, was bedeutet das? — Ruysum tritt auf. Zweck seiner Einführung ist humoristische Belebung der Scene. „Was?“ „Wer?“ „Sagt' ich, versteht mich.“ — „Präjudiz“ zu erklären; vergl. Schillers Lob in der Egmontkritik. — Zweiter Teil der Scene: Gespräche beim Wein. Die Einzelheiten sind zu erörtern wie eben.

Eine rechte Expositionsscene: sie ist ganz ohne Handlung oder doch ohne eine Handlung, die für die Entwickelung des Dramas in Betracht käme. Ihr Zweck ist einzuführen, und zwar a) in die Charaktere und b) in die Ereignisse des Stückes. Dementsprechend zerfallen die Gespräche in zwei Teile. Der erste bezieht sich auf die leitenden Persönlichkeiten (Karl, Philipp II., Egmont, Margarete), der zweite auf die religiösen Verhältnisse, die Stellung des Volkes zur Inquisition und zur neuen Lehre. In den zweiten Teil ist die Bemerkung über Oranien eingeschoben, die eigentlich in den ersten gehört. Warum? Unterschied zwischen einer Abhandlung, einem Schüleraufsatz z. B., und einer dramatischen Scene, überhaupt einer dichterischen Komposition.

a) Einführung in die Charaktere. Das Volk charakterisiert einmal sich selbst in Wort und That. (Einzelne Typen treten hier noch nicht mit derselben Deutlichkeit hervor wie später; deshalb unterbleibt der Versuch sie zu charakterisieren vorläufig noch. Nur der Gegensatz zwischen Bürgern und Soldaten tritt hervor.) „Unsere Fürsten müssen froh und frei sein wie wir, leben und leben lassen. Wir wollen nicht verachtet noch gedruckt sein, so gutherzige Narren wir auch sind.“ Den

Gegensatz dazu bilden die Spanier. „Wir sind nicht gemacht wie die Spanier, unser Gewissen tyrannisieren zu lassen.“ Philipp ist Vertreter ihres Nationalcharakters. „Er ließ sich nicht sehen, da er hier war, als in Prunk und königlichem Staat. Er spricht wenig, ist majestätisch.“ Auf dem Gegensatz zwischen den beiden Nationalitäten beruht ein Teil des Grundgedankens des Dramas. Höchster Vertreter des niederländischen Typus und darum das Ideal des Volkes ist Egmont. „Warum ist alle Welt dem Grafen Egmont so hold? weil ihm die Fröhlichkeit, das freie Leben aus den Augen sieht.“ Der Gegensatz zu Oranien tritt schon deutlich hervor: Liebe des Volkes zu Egmont, Vertrauen auf Oranien. — Die Regentin: „Klug ist sie und mäßig in allem, was sie thut, hielte sie's nur nicht so steif und fest mit den Pfaffen.“

b) Für die Ereignisse ist von Wichtigkeit, was wir über die Vorgeschichte erfahren. Die Niederländer unter Karl V. „Gott tröst ihn! Das war ein Herr!“ Warum beliebt? — Philipp II.: „Er ist kein Herr für uns Niederländer.“ Margarete von Parma, Statthalterin: „Ich lasse mir Margareten nicht schelten.“ — Egmont „Überwinder bei St. Quintin! Held von Gravelingen.“ Hätte man uns den statt der Margarete von Parma zum Regenten gesetzt.“ — Verhältnis zur neuen Lehre. Vierzehn neue Bischofsmützen, — „daß man Fremde in die guten Stellen einschieben kann.“ „Und wir sollen glauben, es sei um der Religion willen.“ Inquisition: „Der Gewissenszwang fehlte noch!“ Die neuen Prediger; Gründe ihrer Wirkung. — So tritt die Unzufriedenheit mit den bestehenden Zuständen hervor.

I 2. Margarete von Parma in Jagdkleidern (vergl. III 2 „eine rechte Amazone“). „Ihr stellt das Jagen ab.“ Ihre Stimmung ist äußerst erregt. „Der Gedanke an diese schreckliche Begebenheit.“ Was ist geschehen? „Die bilderstürmische Wut zeigt sich.“ Wann hat Margarete die Nachricht erhalten? „Eben als ich aus der Kirche ging.“ Ist sie etwa in Jagdkleidern zur Kirche gegangen? „Nichts kann mich ergötzen, nichts mich zerstreuen,“ sagt sie. Auch sind die Briefe schon

aufgesetzt und werden eben abgeschrieben. Sie hat mithin die Nachricht schon seit einigen Stunden. Entrüstung: „Schreckliche Thaten sind geschehen, die zu denken schauderhaft ist.“ Furcht vor Philipp: „Wie wird es mein Bruder aufnehmen?“ Fassungslosigkeit: „O was sind wir Großen auf der Woge der Menschheit!“ — Machiavell, „im Dienste der Regentin“. Beziehung zu dem Florentiner? „Du siehst zu weit, Machiavell! Du solltest Geschichtsschreiber sein!“ — Machiavell schildert den Bildersturm. (Ort: „Durch ganz Flandern“; Margarete zu Egmont: in Eurer Provinz!“) Einkleidung: Briefe an den König. — Der Staatsrat berufen. „Kommt Oranien auch?“ „Ich habe nach Antwerpen um ihn geschickt.“ Hieran knüpft Akt II Scene 2.

Die Handlung des Stückes beginnt mit dieser Scene. Das Mißvergnügen des Volkes, von dem wir in der ersten Scene erfahren haben, hat sich in einem Aufstande Luft gemacht, in Flandern ist der Bildersturm zum Ausbruch gekommen. Die Regentin, davon unterrichtet, berichtet in der ersten Bestürzung an den König über das Geschehene und beruft den Staatsrat. Allein die Scene wird nur zum kleinsten Teil durch diese Handlung in Anspruch genommen. Sie dient zugleich wie die Eingangsscene wesentlich der Exposition. Zeigt uns jene die Anschauung des Volkes von den Verhältnissen des Landes und dem Charakter seiner Großen, so macht uns diese mit der Auffassung der Regierenden bekannt. Dementsprechend zerfällt das Gespräch wiederum in zwei Abschnitte. In der ersten Hälfte behandelt es, anknüpfend an den Bildersturm, die religiöse Lage des Landes, die Frage, was ist zu thun? Mit den Worten der Regentin: „Es sind noch andere, Männer, die ich schätzen und tadeln muß“ wird deutlich der Übergang zu einem neuen Gegenstand bezeichnet, und das Gespräch dreht sich von nun an um Oranien und Egmont. Machiavell sucht es zwar noch einmal von Persönlichkeiten ab auf die Sache zu lenken („vielleicht hat er wahrer als klug und fromm gesprochen“). Allein die Regentin geht nicht darauf ein, sondern kehrt mit

deutlicher Absicht wieder zu Egmont und Oranien zurück. Durch diese kurze Abweichung wird, ähnlich wie in der ersten Scene durch die verspätete Erwähnung Oraniens, die schematische Regelmäßigkeit der Disposition absichtlich durchbrochen und das dramatische Leben gesteigert.

a) Wir werden in die kirchlichen Verhältnisse des Landes eingeführt, und wie vorhin die Stellung des Volkes, so wird jetzt die Stellung der Regierenden zur neuen Lehre dargelegt. Ein dreifacher Standpunkt ist möglich. Machiavell rät nachzugeben. „Ihr unterdrückt die neue Lehre nicht. Laßt sie gelten. Jede anderen Mittel sind vergeblich.“ Die Regentin weist diesen Rat zurück, zunächst mit Berufung auf den König: „Hast Du vergessen, mit welchem Abscheu mein Bruder selbst die Frage verwarf, ob man die neue Lehre dulden könne? Daß er Ruhe und Einigkeit auf Kosten der Religion nicht hergestellt wissen will? Befiehlt er nicht Strenge und Schärfe?“ Der König ist ganz Despot; er kennt nur das eine Mittel: gewaltsame Unterdrückung. Margarete selbst zeigt durch die ehrliche Entrüstung, mit der sie Machiavells Fürsprache für die Glaubensneuerer zurückweist, daß sie innerlich Philipps Standpunkt teilt. Es erscheint ihr als Frevel, die neue Lehre zu dulden. „Ich weiß wohl, daß Politik selten Treu und Glauben halten kann; sollen wir aber auch mit Gott spielen, wie unter einander?“ Auf diese Worte, die den Standpunkt des beschränkten aber ehrlichen Fanatismus treffend bezeichnen, werden die Schüler besonders hinzuweisen sein, da dieselben geeignet sind, Charaktere wie Philipp, Alba und einen großen Teil der historischen Persönlichkeiten, welche an der Spitze der Gegenreformation standen, von innen heraus zu erklären. Von selbst machen sich Knaben die sonderbare Thatsache nicht klar, daß diesen Leuten nicht nur selbstsüchtige Zwecke vorschwebten, und daß ihnen, was wir als Frevel empfinden, nicht allein als Verdienst erschien, sondern daß sie geradezu in der Unterlassung dieser Verfolgungen Frevel gesehen haben würden. Bei Margarete freilich erscheint dieser starre Fanatismus gelindert, einmal durch eine größere Staatsklugheit

als sie Philipp besitzt („klug ist sie und mäßig in allem was sie thut“), eine Klugheit, die ihr sagt, daß die Strenge in diesem Falle nichts helfen wird; sodann durch menschliche und weibliche Milde, die sie bisher hoffen ließ, durch Nachsicht das zu erreichen, was Philipp mit Gewalt erzwingen will. Nun, da diese Mittel versagt haben, ist sie völlig ratlos. „Ich sehe keine Mittel, weder ein strenges noch ein gelindes, dem Übel zu steuern.“ Dazu kommt die Sorge, sich in der Gunst des Königs zu erhalten, die ihr vielleicht das klare Urteil trübt und sie jedenfalls von vornherein Machiavellis versöhnlichen Ratschlägen unzugänglich macht. „Ich soll gelind sein? Ich soll Vorschläge thun, daß er nachsehe, daß er dulde? Würde ich nicht alles Vertrauen, allen Glauben bei ihm verlieren?“ — So schwankt sie steuerlos hin und her, und sie ist daher die erste, die dem heranziehenden Sturm erliegt.

b) Der zweite Abschnitt des Gespräches dient, wie schon gesagt, ausschließlich der Charakteristik Egmonts und Oraniens. „Ich fürchte Oranien und ich fürchte für Egmont“ ist das Thema, das durch die Worte der Regentin erläutert wird. Wie in der ersten Scene die Meinung der Bürger, so lernen wir hier die Meinung der Regierenden über die beiden Häupter des niederländischen Volkes kennen. Es sind dieselben Charakterzüge, freilich feiner und schärfer ausgeführt, die uns entgegentreten, nur daß sie bei den Sprechenden die umgekehrte Beurteilung finden. Das Vertrauen des Volkes zu Oranien wird gerechtfertigt dadurch, daß wir sehen, wie die Gegner ihn fürchten. Der Grund dieser Furcht: „Seine Gedanken reichen in die Ferne, er ist heimlich.“ Die Grundzüge zu dem Bilde eines Staatsmannes und Diplomaten. — Egmont dagegen! Das Volk sagt, daß ihm „die Fröhlichkeit, das freie Leben, die gute Meinung aus den Augen sieht“. „Er trägt das Haupt so hoch, als ob die Hand der Majestät nicht über ihm schwebe.“ Was Machiavell „seine Offenheit, sein glückliches Blut“ nennt, das nennt die Regentin „Leichtsinn und Unbedacht“. „Er nimmt das Ernsthafte scherzhaft; er ist gefährlicher als ein entschiedenes

Haupt einer Verschwörung; und ich müßte mich sehr irren, wenn man ihm bei Hofe nicht alles gedenkt." — Allein trotz dieser verschiedenen Art, seine Handlungsweise zu beurteilen, ist der Eindruck, den er hervorruft, überall derselbe: überall erweckt er Liebe und Zuneigung, selbst die Regentin zeigt durch die persönliche warme Art, in der sie sich über ihn beklagt, wie sie eigentlich gegen ihn gesinnt ist. „Ich fürchte für Egmont! — Ich kann nicht leugnen, es vergeht wenig Zeit, daß er mich nicht empfindlich, sehr empfindlich macht." Vergl. V 2 „Der Regentin Freundschaft, die fast, du darfst es dir gestehen, fast Liebe war." Auffallend ist der Gegensatz zu der kurzen und sachlichen Art, wie sie über Oranien spricht.

Die dritte Scene des ersten Aktes entzieht sich wie Liebesscenen überhaupt einer eingehenden Besprechung mit Knaben. Hervorzuheben ist nur die Stellung, welche sie im Ganzen des Dramas einnimmt. Sie enthält fast gar keine Handlung. Sie ist mit der vorhergehenden wie mit der nächstfolgenden Scene nur durch das an sich unbedeutende Moment verknüpft, daß die Leibwache der Regentin zu ungewohnter Stunde auf der Straße erscheint, sowie durch die Erklärung, welche Brackenburg giebt: „In Flandern soll neuerdings ein Tumult entstanden sein; die Regentin soll besorgen, er möchte sich hierher verbreiten." Im übrigen ist auch diese Scene rein Expositionsscene. Sie zeigt Egmonts Charakterbild, wie es sich im engsten Kreise, im Hause des Liebchens wiederspiegelt. Immer dieselben Züge: „es ist keine falsche Ader an ihm"; doch, wie die Regentin sagt, „sein Gewissen hat einen gefälligen Spiegel." Überall erweckt er Neigung: niemand kann ihm widerstehen. „Seine dämonische Liebenswürdigkeit entzückt das Volk, umstrickt ein einfaches Mädchen wie Clärchen, gewinnt die Regentin und bezwingt den Sohn seines erbitterten Feindes. Alle stehen wie Spiegel um ihn her und werfen sein Bild sympathisch zurück." (Scherer, Litteraturgeschichte S. 534.)

Mit dieser Scene schließt die Exposition ab, und es ist an der Zeit, einen Rückblick auf ihren Bau zu werfen. Er zieht

gleichsam immer engere Kreise um den Helden. Egmonts Bild erscheint zunächst, wie es sich dem Volke, dann der Regentin, endlich der Geliebten darstellt. Immer mehr und immer Näheres erfahren wir über ihn, seine Denkart und Lebensweise. Eigentümlich und offenbar vom Dichter beabsichtigt ist, daß der Held selbst nicht auf der Bühne erscheint. Hierin liegt eine Ähnlichkeit mit der Komposition des Wallenstein; auch dort wird zunächst der Eindruck, den Wallenstein auf seine Soldaten macht, dann (im ersten Akt der Piccolomini) sein Verhältnis zu dem engeren Kreise seiner Offiziere geschildert, ehe er selbst erscheint.

Die erste Scene des zweiten Aktes bringt dann endlich das Auftreten des Helden. Aus dem Vorhergehenden wird man ein Bild davon gewonnen haben, wie die Besprechung der Scene zu denken ist. Es sind zunächst wieder die sachlichen und sprachlichen Einzelheiten zu erklären, soweit sie dessen bedürftig sind, und zugleich ist der Fortschritt der Handlung, der hier ein verhältnismäßig lebhafter ist und gleich in die Augen fällt, zu bezeichnen. Hieran schließt sich wiederum die Frage, welches Ergebnis aus der Scene für die Charakteristik zu gewinnen ist. Die Scene ist der geeignete Ort, um auf die Charaktere der einzelnen Bürger einzugehen; nach den späteren Volksscenen ist diese Charakteristik zu ergänzen. (Was darüber zu sagen ist, hat im wesentlichen Laas D. d. A. S. 461 f. zusammengestellt.) — Über das Auftreten Egmonts selber mag die Bemerkung am Platz sein, daß ihm der Dichter in dieser Scene, in der er zuerst eingeführt wird, mehr als in dem Folgenden etwas Militärisches verleiht. Er wendet sich an die Bürger in kurzen knappen Fragen, wie ein General an seine Untergebenen. „Wer seid Ihr? — Eures Zeichens? — Und Ihr? — Ihr?“ Auch seine Herablassung hat etwas von der Art, wie ein Feldherr wohl im Lager mit den gemeinen Soldaten umgeht. Der Zug: „Ich vergesse niemanden leicht, den ich einmal gesehen und gesprochen habe,“ ist der Geschichte berühmter Feldherrn entnommen. (Vergl. Wallenstein in der Scene mit den Pappenheimern W. T. III 15.) So betont der Dichter von vornherein Egmonts *soldatisches*

Heldentum im Gegensatz zu der Staatsklugheit Oraniens, und die folgende Scene wird hierdurch wiederum vorbereitet.

Auf die weitere Komposition wird man an den geeigneten Stellen eingehen. Überflüssig ist es vielleicht nicht, zu bemerken, daß der Bau des Egmont im ganzen von einer fast schematischen Regelmäßigkeit ist, trotzdem auf den ersten Blick das Gegenteil der Fall zu sein scheint. Den drei Expositionsscenen entsprechen genau die folgenden drei Scenen, in denen Egmont zuerst auftritt. Zeigt uns die erste Scene die Stimmung des Volkes, so wird in der ersten Scene des zweiten Aktes Egmont in seiner unmittelbaren Wirkung auf dieses sein Volk dargestellt. Wie wir aus der zweiten Scene die Anschauung der Spanier über den Helden und seinen nächsten Freund Oranien erfahren, so zeigt uns die zweite Scene des zweiten Aktes diese beiden Männer selbst, sowohl in ihrem Verhältnis zu einander als auch in ihren Stimmungen und Ansichten den Spaniern gegenüber. Die Schlußscene des dritten Aktes endlich entspricht auf den ersten Blick dem Schlusse des ersten Aktes und zeigt Egmont im Verkehr mit der Geliebten. Unterbrochen wird diese Reihenfolge nur durch die zweite Scene der Regentin. Sodann schreitet die Handlung, welche in der zweiten Scene des ersten Aktes angeknüpft ist, genau mit jedem Akt einen entscheidenden Schritt weiter. Zweiter Akt: Oraniens Abreise. Egmonts Entschluß Alba zu erwarten. Dritter Akt: Abreise der Regentin. Vierter Akt (nach der retardierenden Schlußscene des dritten Aktes): Albas Ankunft. Der Schluß des vierten Aktes bringt die Peripetie und der fünfte die Katastrophe. — Verdeckt und belebt wird diese Regelmäßigkeit durch die Volksscenen, die wieder unter einander korrespondieren und nach Stimmung und Inhalt höchst kunstreich abgestuft sind: der Ton entspricht jedesmal genau dem, was geschieht; und das Bild eines aufsteigenden Gewitters in seinen einzelnen Phasen drängt sich dem aufmerksamen Leser, der die vier Scenen mit einander vergleicht, fast unwillkürlich auf (vergl. Ferdinand im vierten Akt: „Die Stadt sieht einem Felde ähnlich, wenn das Ge-

witter von weitem leuchtet" u. s. w.). In der ersten Scene herrscht noch sonnige Helle; der Anlaß der Zusammenkunft ist ein harmlos freudiger, und dem entspricht der heitere und scherzhafte Ton, in dem die Bürger mit einander verkehren. Dennoch grollt es schon leise in der Ferne: die religiösen Verhältnisse, die Abneigung gegen Philipp bringen einen Mißklang in die allgemeine Heiterkeit. — Im zweiten Akte zeigt sich schon die Schwüle, die einem Gewitter vorherzugehen pflegt, in der allgemeinen Unruhe, die das Volk erfaßt hat wie die Fliegen vor dem Gewitter. Der Ton ist von vornherein ein gereizter; scharfe Gegensätze treten hervor; die Nachricht von dem Bildersturm hat sich verbreitet und treibt die Bürger zum Zusammenlauf, sie feiern an Werktagen. „Unreine Geister" mischen sich darein. Schließlich streitet und schlägt man sich, nicht jeder weiß warum. — Im vierten Akt zieht das Gewitter herauf, es kann jeden Augenblick einschlagen; Alba ist da, die Regentin ist weg, Oranien auch. „Gehen wir nach Hause! Laßt uns gehen." Nur schwer findet man „ein Paar, die noch nicht untergekrochen sind". Der Ton zeigt jene aus Grauen und Neugier gemischte Stimmung, welche die Menschen wohl beim Gewitter befällt: jeder möchte bei verschlossenen Fenstern in seinem Hause sitzen, und doch sucht er die Gesellschaft des Nachbarn, um sich aus dem bleichen Antlitz desselben Mut zu holen. Die hilflose Verzagtheit des Volkes ist schon im zweiten Akte vortrefflich vorbereitet: „Der Adel muß uns schützen, wir fangen Händel an." Nur wer kein Haus hat, in das er unterkriechen kann, wer nichts zu verlieren und nichts zu fürchten hat, wie Meister Vansen, wagt sich noch hinaus; er weiß: „Gott im Himmel erfährt nichts von Euch Würmern." — Fünfter Akt: das Gewitter hat eingeschlagen. Es hat das edelste Haupt getroffen, und wer ist noch sicher, wenn dieses fällt? Scheu und wortlos huscht, wer es muß, über die Straße, kaum ein einzelnes Wort wagen sie mit einander zu wechseln. „Egmont! Nennt den Namen nicht! Er ist tötlich!" Und für das Heldenmädchen, das dem Sturm zu trotzen wagt, um den

Geliebten zu retten, hat niemand ein Wort der Bewunderung oder des Mitleids. —

Wie der Aufbau, so zeigt auch die Gruppierung der Charaktere die geschlossenste Regelmäßigkeit. Das Gesetz des Kontrastes herrscht durchweg. Auf der einen Seite Egmont und Oranien, unzertrennlich mit einander befreundet und doch im schärfsten Gegensatz, auf der andern die Spanier, Alba und Ferdinand, ebenso unter einander verbunden und entgegengesetzt. Dann wieder Egmont und Alba, als die Vertreter der das Stück eigentlich beherrschenden Gegensätze, getragen von den beiden Nationalitäten, deren Verschiedenheit schon in den Eingangsscenen hervorspringt. Endlich sind auch die beiden Frauengestalten des Stückes absichtlich in Gegensatz gerückt, wie sich das aus dem Schluß des dritten Aktes deutlich ergiebt.

Obersekunda.

Lektüre.

Zwei Aufgaben sind es, welche, auf die zwei Semester der Obersekunda verteilt, dieser Klasse zufallen. Das Verständnis für Wert und Wesen der mittelhochdeutschen Blütezeit soll den Schülern eröffnet, die Bedeutung des Reformationszeitalters für deutsche Sprache und Litteratur soll ihnen zur Anschauung gebracht werden.

Die erste Aufgabe ist die umfangreichere, dafür jedoch ist sie auch bereits in den mittleren Klassen durch die Lektüre des Volksepos vorbereitet. Man hat sie vielfach auch für die schwierigere erklärt, ja als zu schwierig für diese Stufe nach der Prima verlegen wollen. Allein was für die Mittelstufe über das Verhältnis des altdeutschen Volksepos zur klassischen Litteratur festgestellt ist, das wird auch wohl hier seine Giltigkeit behalten: jene sind es, die an das Verständnis des Schülers die geringeren Anforderungen stellen. Denn die Schwierigkeiten, die sie bieten, sind fast ausschließlich sprachlicher oder kulturgeschichtlicher Natur, sie können mithin durch einen methodischen Unterricht aus dem Wege geräumt werden. Um jedoch in die Gedankentiefe, in die reichen und kunstvollen Formen unserer klassischen Dichtungen einzudringen, dazu bedarf es zweifellos eines entwickelteren Auffassungsvermögens, das sich erst mit der größeren Reife des gesamten Menschen einstellen kann. — Für die spätere Behandlung der älteren Litteratur ist sodann auch der Zusammenschluß mit dem Geschichtsunterricht geltend gemacht

worden: erst in Prima werde die mittelalterliche Geschichte gelehrt, welche die Grundlage für ein richtiges Verständnis bilde, zumal wenn dieses Verständnis ausdrücklich als ein historisches bezeichnet werde. Freilich trifft das nach den heutigen Verhältnissen thatsächlich nur noch für die Preußischen Bestimmungen zu; die anderen deutschen Lehrpläne, — sowohl die Sächsischen und die Bayrischen als auch die Österreichischen — haben, auch wenn sie die mittelhochdeutsche Lektüre höher hinaufrücken, nach Obersekunda mittelalterliche Geschichte gelegt, so daß dieser Gesichtspunkt wegfällt. Aber auch abgesehen hiervon ist es schon bei einer anderen Gelegenheit hervorgehoben, daß jener Einwurf nicht allgemein stichhaltig ist. Es heißt das Verhältnis der Lektüre zum Geschichtsunterricht verkennen oder wenigstens zu einseitig auffassen, wenn man verlangt, daß jene überall und unter allen Umständen dieser folgen müsse. Es ist nicht ausschließlich die Geschichte, welche das Verständnis der Lektüre begründet, vielmehr kann auch umgekehrt der Schüler die Anschauung von den Thatsachen, das Kolorit für die Zustände, welche ihm der Geschichtsunterricht überliefert, aus der Lektüre gewinnen. Wieviel mehr Verständnis und Interresse z. B. muß er der mittelalterlichen Geschichte entgegenbringen, wenn ihm aus der Lektüre bereits eine lebendige Anschauung ritterlichen Wesens und höfischer Zucht aufgegangen ist. Eine allgemeine Kenntnis der wichtigsten Thatsachen und Verhältnisse freilich wird diese Lektüre voraussetzen müssen; eine solche hat sich der Gymnasiast aber auch bereits in den mittleren Klassen angeeignet, und sie wird im einzelnen unschwer zu ergänzen sein.

Die politischen Gedichte Walthers z. B. kann man nicht verstehen, ohne von dem Gegensatz zwischen Kaisertum und Papsttum, zwischen Hohenstaufen und Welfen bereits eine Vorstellung mitzubringen. Ja, für das Verständnis der einzelnen Spruchgedichte wird es nötig sein, daß der Lehrer mit einleitenden Worten über die Geschichte und die Persönlichkeit der drei Kaiser, denen Walther diente, über die jedesmalige politische Lage der Dinge, aus welchen die Sprüche hervorgegangen sind,

Mitteilungen macht. Allein es läßt sich das ohne allzu viel Zeitverlust bewerkstelligen, und es leuchtet ein, wie groß der Vorteil für den Geschichtsvortrag sein muß, wenn die hervorragendsten Gestalten der Zeit dem Schüler aus der Lektüre bereits gewissermaßen persönliche Bekannte geworden sind, wenn ihm bei den wichtigsten Wendepunkten der geschichtlichen Entwickelung — der Krönung Philipps, dem Emporkommen Ottos, den Kreuzzügen Friedrichs II. — Reminiscenzen aus der Lektüre Walthers gegenwärtig sind und der Lehrer auf dieselben zurückgreifen kann.

Die bisherige Praxis trifft daher das Richtige, wenn sie die mittelhochdeutsche Litteratur nach Obersekunda zu legen pflegt, ohne sich um den Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht allzu viel Sorge zu machen. Dagegen versehen es, wie bereits S. 28 angedeutet ist, die meisten Lehrpläne in einem anderen Punkte. Wie nämlich jeder andere Klassenkursus, so sollte doch offenbar auch das Pensum der Obersekunda einen organischen Zusammenhang, eine leitende Idee aufweisen. Statt dessen aber ist gerade diese Klasse vielfach zu einem wahren Sammelsurium von Altem und Neuem geworden. Nur die Sächsischen Lehrpläne, die überhaupt von den zur Zeit giltigen Lehrordnungen dem deutschen Unterricht den klarsten und geschlossensten Gang vorzeichnen, beschränken das Pensum der O. II auf die „Entwickelung der deutschen Sprache und Litteratur bis zum Ausgang des Mittelalters.“ Und dies sollte allgemeiner Gebrauch werden, — nur daß man aus inneren und äußeren Gründen gut thun wird, auch das Reformationszeitalter in diesen Kursus hineinzuziehen. Werden auf die Lektüre der klassischen Epoche des 18. Jahrhunderts zwei Jahre verwandt, so darf man es wohl als ein richtiges Verhältnis annehmen, wenn ein halb so langer Zeitraum den beiden wichtigsten Epochen der älteren deutschen Vergangenheit gewidmet wird.

Denn der Aufgaben, die man hier, ohne in irgend welche Fachliebhaberei und Einseitigkeit zu verfallen, als unerläßlich für das Gymnasium bezeichnen muß, sind nicht wenige, und

nicht allen wird die gegenwärtige Praxis gerecht. Um mit einer persönlichen Erfahrung zu beginnen: zu wiederholten Malen haben mir junge Germanisten, die nach dem herrschenden Brauche in Obersekunda ein halbes Jahr das Nibelungenlied, im anderen Maria Stuart oder die Braut von Messina gelesen hatten, ihre hilflose Lage geschildert, wenn sie im Anfang ihrer Studien, etwa in einem Kolleg über deutsche Grammatik, die Namen Christ oder Heliand u. dergl. zum ersten Mal in ihrem Leben, und nun wie etwas Selbstverständliches, erwähnen und beständig wiederholen hörten, ohne irgendwie zu wissen, was gemeint war. Und man wird es doch wohl nicht Fachliebhaberei oder germanistische Einseitigkeit nennen, wenn der Professor der deutschen Philologie voraussetzt, daß seine Zuhörer über die Bedeutung solcher Werke vom Gymnasium her im allgemeinen unterrichtet sind. Denn auch diejenigen Studenten, welchen die deutsche Philologie fremd bleibt, und gerade diese, sollten mit so ehrwürdigen Namen der vaterländischen Litteratur doch eine Vorstellung verbinden und sie zu den Bestandteilen des allgemeinen Wissens rechnen dürfen, das ihnen die Schule überliefert hat. —

Die beiden Mittelpunkte für das Pensum des ersten Semesters bilden das Volksepos und Walther von der Vogelweide. Auf sie muß die Lektüre sich beschränken; nach dem Raum, der dem deutschen Unterricht gegenwärtig zugemessen ist, wäre es nicht möglich, ohne Schädigung wichtigerer Aufgaben die höfische Epik in den Kreis der Schullektüre hineinzuziehen. An sich wäre freilich wenn auch nicht eine ausgedehnte und eingehende Behandlung, so doch eine auszugsweise Lektüre und Besprechung einiger der wichtigsten Erscheinungen, vor allem des Parzival[1]), wünschenswert. Wie die Dinge aber einmal liegen, muß für dieselbe anderweitig Ersatz geschaffen werden.

Eine Übersicht nämlich über die älteste Entwickelung der

[1]) Etwa eine kontrollierte Privatlektüre im Anschluß an die Ausgabe von G. Bötticher, 2. Aufl. Berlin 1883. Kleine Ausgabe ebend.



deutschen Litteratur bis zum Abschluß der ersten Blütezeit muß man als einen notwendigen Bestandteil in das Pensum der Obersekunda aufnehmen. Hier ist eine der wenigen Stellen, wo die Litteraturgeschichte in den Lehrplan tritt. (S. oben S. 36.) Selbstverständlich ist es von vornherein Gebot, nicht nach umfassender Vollständigkeit, sondern nach charakteristischer Anschaulichkeit zu streben. Nur die Hauptpersönlichkeiten, nur die wichtigsten Erscheinungen werden den Schülern nahegebracht.[1])

Die theoretisch richtige Reihenfolge würde erfordern, erst nach Abschluß dessen, was in dieser Übersicht über die höfische Epik mitgeteilt wird, mit der Lektüre des Volksepos zu beginnen nnd sodann sich der Lyrik zuzuwenden. Um jedoch den litterarhistorischen Kursus, bei welchem die Schüler verhältnismäßig passiv sind, nicht allzu ununterbrochen auszudehnen, ist es praktisch, denselben zu teilen und die Volksepen vor der höfischen Epik zu behandeln. Es muß dann die erste Hälfte der litterarischen Übersicht in derselben Weise auf die Volksepen hinführen, wie die Betrachtung der höfischen Poesie auf die Lektüre Walthers; und um so deutlicher treten diese beiden Gipfelpunkte der Epoche zugleich als die Mittelpunkte des Klassenpensums, das Verständnis derselben als die Aufgabe hervor, auf welche sich die Thätigkeit des Schülers zu lenken hat.

Schwierigkeiten kann es nicht bereiten, die Übersicht über die älteste Litteraturentwickelung so zu halten, daß man die Beziehuug auf das Volksepos nicht aus den Augen verliert. Berührungen mit dem Sagenstoff bietet schon das Hildebrands-

---

[1]) Was der litterarhistorische Unterricht den Schülern an gedächtnismäßigem Wissen wie an fest geprägten Ergebnissen der geschichtlichen Behandlung in diesem und den übrigen Teilen des oberen Kursus zu übermitteln hat, habe ich in möglichst knapper Auswahl und Formulierung in einem kleinen Leitfaden zusammengestellt unter dem Titel „Übersicht über die Entwickelung der deutschen Sprache und der älteren deutschen Litteratur" (Berlin, Weidmann 1894; zur Zeit ist eine zweite Auflage in Vorbereitung).

lied, an welchem die älteste heidnisch-epische Dichtung veranschaulicht wird. In der christlichen Periode des 9. Jahrhunderts, die ihrer Tendenz nach gekennzeichnet werden muß, tritt der Gegensatz zwischen dem volkstümlichen Heliand und der gelehrten Dichtung Ottfrieds charakteristisch hervor; namentlich auch für die Entwickelung der metrischen Form ist derselbe von Wichtigkeit. Auch von der Klosterpoesie des 10. Jahrhunderts wird man den Schülern erzählen; das Waltharilied ist oder wird ihnen ohnehin zum größten Teil aus Scheffels Nachdichtung bekannt. Daß neben oder vielmehr unter dieser gelehrten Poesie eine volkstümliche Unterströmung anzunehmen ist, wird man nicht verschweigen. Von hier aus wird man dann, freilich mit einem Sprung, zu den Vorläufern der ritterlichen Poesie gelangen, unter denen man die Pfaffen Konrad und Lamprecht den Schülern näher zu bringen hat. Nun folgt eine vorläufige Schilderung des Rittertums, von der es wünschenswert ist, daß sie durch Lektüre, etwa von Freytags einschlagenden Aufsätzen aus den Bildern deutscher Vergangenheit, die in das S. 192 erwähnte Lesebuch für Untersekunda aufzunehmen wären, unterstützt würde. Dann wendet sich die Erörterung dem Volksepos zu. Die Geschichte des Sagenstoffes bedarf, wie die preußischen Lehrpläne mit Recht hervorheben, eines besonderen Eingehens. Der Zusammenhang des Nibelungenstoffes mit dem altgermanischen Mythus muß den Schülern in den Hauptzügen klar werden; der Gegensatz zwischen dem christlich-ritterlichen Kostüm und dem heidnisch-germanischen Inhalt, der sich an so vielen Stellen des Liedes, ja eigentlich fortwährend fühlbar macht, muß ihnen zum Bewußtsein kommen. Die Mitteilung einiger eddischer Lieder ist diesem Zwecke besonders dienlich[1]). Bei der Stellung, welche die älteren Formen der nordischen Sage in der zeitgenössischen

[1]) Verf. pflegt mit den nötigen Kürzungen vorzulesen: Thrymskvidha, Vegtamskvidha (Baldrs draumar) als Proben der Götterlieder; sodann Sigurdharkvidha, Helreidh Brynhildar; wenn die Zeit reicht, so eignet sich die Gripisspa zu einem zusammenfassenden Abschluß der Sigurdlieder.



deutschen Litteratur einnehmen, ist es ohnehin fast eine Forderung der allgemeinen Bildung, daß der Gymnasial-Abiturient nicht völlig unkundig dieser Sagen sei und daß er ein Buch wie die Edda nicht bloß von Hörensagen kenne. — Gegen diese Forderung nun zwar hört man gerade von germanistischer Seite häufig Einspruch erheben. Die Geschichte des Sagenstoffes sei ein schwankender Boden, gar zu vieles auf diesem ganzen Gebiet unsicher und in Dunkel gehüllt, zu wenig, was positiv und unumstößlich feststehe; vor allem auch die eddischen Lieder seien nach Alter und Herkunft von ungleichem Wert und von unsicherer Bedeutung. Die Schüler aber habe man nicht mit Hypothetischem und Unsicherem, sondern mit festen und klaren Thatsachen zu beschäftigen. — Es ist nun ganz natürlich und berechtigt, daß das Auge des Fachgelehrten, des Forschers gerade auf den unsicheren und dunkeln Stellen eines Gebietes haftet, zumal wenn dieselben so zahlreich sind wie hier. Dennoch muß es dem Pädagogen erlaubt sein, über die Unsicherheit des Einzelnen hinweg auf die Bedeutung des Ganzen zu sehen und es nach seinem Bildungswert zu beurteilen. Die Bedeutung nun aber, welche die Vorgeschichte des Nibelungenliedes für das Verständnis unseres Volkstums und seiner Entwickelung hat, ist eine so hervorragende, daß sie weder durch Lektüre noch durch den Geschichtsunterricht anderweitig ersetzt werden kann. Das fühlen die Schüler auch wohl, wenn man ihnen einen Blick in die Schätze eröffnet, welche die Brüder Grimm in treuem Suchen gehoben haben, wenn man die erschließbaren Elemente der alten Göttervorstellungen mit Volksmärchen, mit Bräuchen und Aberglauben in Verbindung bringt, die ihnen aus eigener Erfahrung bekannt sind. Verf. wenigstens muß sagen, daß er nie lebhaftere Teilnahme, regere Aufmerksamkeit bei seinen Schülern gefunden hat, als in solchen Stunden. Auch für die bei aller Dunkelheit doch gewaltig wirkende Kraft der Edda zeigen sich die Schüler stets empfänglich. —

Auf die Einleitung folgt nun die Behandlung des Epos selber und zwar zunächst und hauptsächlich des Nibelungen-

liedes. Die mittelhochdeutsche Klassenlektüre wird sich, wenn sie ein wirkliches Verständnis der Sprachform erreichen will, immer nur auf verhältnismäßig wenige Abschnitte erstrecken können; — es soll weiter unten (S. 241 ff.) im Zusammenhang darüber gehandelt werden. Die sachlichen Erörterungen dagegen müssen das Lied gerade als Ganzes ins Auge fassen: sie haben sich auf den gesamten inneren und äußeren Zusammenhang zu erstrecken. Den Überblick über den Verlauf der Handlung darf man bei den Schülern von der ersten Lektüre in Obertertia her voraussetzen; sie haben das dort erworbene Verständnis durch Referate, die ihnen aufgegeben werden und die sich am besten an die einzelnen Lachmannschen Lieder anschließen, darzuthun. An diese Referate knüpft sich dann die Besprechung. An wenigen Stellen des Lehrplans tritt jene Abstufung des Verständnisses, die einen Grundgedanken unserer Betrachtungen bildet, so anschaulich hervor wie hier. Denn während in Obertertia das Ziel der ersten Lektüre sein muß, daß die Schüler das Epos etwa mit eben dem Verständnis auffassen, wie es das Publikum des 13. Jahrhunderts, für das es dereinst gedichtet oder redigiert wurde, der Dichtung entgegenbrachte, so soll der reifere Schüler nunmehr über dieses Verständnis hinaus einen Blick für die Entwickelung des Stoffes und der Volksdichtung gewinnen; er soll einen Einblick in die schaffende Volksseele thun.

Daß man bei dieser Erklärung die Sagengeschichte im einzelnen nicht außer Acht lassen kann, werden auch diejenigen zugeben, welche einem näheren Eingehen auf die Mythenentwickelung abgeneigt sind. Denn dessen, was aus dem Zusammenhang des Liedes allein nicht verständlich wird, des Lückenhaften und Halbklaren ist für eine nähere Betrachtung soviel, daß ein wiederholtes Zurückgreifen auf die ursprüngliche Gestalt des Stoffes namentlich in der ersten Hälfte von selber geboten erscheint. Die unvergleichliche Schönheit, die tragische Gewalt des Inhalts kommt erst dann zu vollem Verständnis, wenn man sie von den Schlacken späterer Mißverständnisse und jener „unwillkürlichen Travestie“ (wie es

Scherer einmal bezeichnet), die ihr in der jetzigen Gestalt anhaften, befreit. Für unseren Standpunkt muß es geradezu einen Hauptgesichtspunkt bei der Erklärung bilden, diese Scheidung vorzunehmen und die Schüler über die ursprüngliche Bedeutung der Sagen und Gestalten aufzuklären. Freilich darf man es daneben nicht versäumen, auch dem Einfluß des ritterlich-höfischen Geistes die gebührende Beachtung zu schenken, zu zeigen, wie namentlich in der zweiten Hälfte des Epos das Ideal ritterlicher Treue neben dem altheidnischen Gedanken der Blutrache Charaktere und Handlungen beeinflußt.

Daß die Gudrun unter diesen Gesichtspunkten nicht die gleiche Bedeutung für den Unterricht hat, ist einleuchtend. Dennoch wird man sich die Gelegenheit nicht entgehen lassen, auch auf dieses zweite Volksepos zurückzugreifen und auch hier die Schüler zu einem vertieften Verständnis anzuleiten, das neben dem Zeitkolorit namentlich die Charakterentwickelung, welche in diesem Gedichte auf so bedeutsamer Höhe steht, ins Auge fassen muß. —

Hat diese Beschäftigung die gute Hälfte des Semesters, ein starkes Quartal etwa, in Anspruch genommen, so folgt nunmehr jene Übersicht über die höfische Poesie, welche in der Lektüre Walthers gipfelt. Der Vortrag wendet sich zunächst dem Epos zu. Die fünf wichtigsten Epiker der Epoche — Heinrich von Veldeke, Hartmann von Aue, Gottfried, Wolfram und endlich Konrad von Würzburg — müssen den Schülern in ihrer charakteristischen Bedeutung vor Augen treten. Vor allem muß ihnen der Gang der Entwickelung klar werden; sie müssen es verstehen, wie diese Poesie, die ihre Stoffe durchweg aus der Fremde entlehnt hat, gleichwohl von der gebundenen Nachahmung fremder Vorbilder, mit der sie begann, zu immer freierer Entfaltung persönlicher und nationaler Eigenart gelangte und wie sie in dieser Hinsicht ihren Gipfelpunkt in Wolframs Parzival erreichte. Sie müssen anderseits eine Vorstellung davon erhalten, wie neben dieser fortschreitenden Selbständigkeit des Inhalts sich die sprachliche Form zu immer höherer Freiheit

und [illegible] [illegible], und die [illegible] [illegible] der [illegible] [illegible] die [illegible] [illegible] und in dem [illegible] [illegible] von [illegible] [illegible] [illegible]. [illegible] und [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] in welchem [illegible] und in welcher [illegible] der [illegible] fremder [illegible] mit der [illegible] deutschen [illegible] [illegible] [illegible]. [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] und [illegible] [illegible]. —

Zur Erklärung [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] eines [illegible] in der [illegible] zwischen dem eigentlichen [illegible] und der volksthümlichen Sprache und [illegible], wie sie uns unter dem Namen [illegible] [illegible] [illegible] [illegible]. Da gewinnt der Schüler ein Verständnis für die [illegible] Bedeutung [illegible]. Die verschiedenen [illegible] und [illegible] der

[1] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] zusammenhang nicht nur [illegible] sondern daß sie den [illegible] [illegible] [illegible] zur [illegible] gebracht werden müssen. [illegible] welche der Schüler [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] müssen. [illegible] und [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] und [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible]. Zur [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] vermag man die Schüler [illegible] der [illegible] [illegible] zu [illegible], [illegible] welche [illegible] [illegible] und [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] haben. [illegible] der [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] für den [illegible] Unterricht in höheren [illegible]. [illegible] [illegible] des [illegible] [illegible]. Die in dieser Sammlung [illegible] [illegible] [illegible] des [illegible] [illegible] [illegible] und [illegible] und [illegible] [illegible], [illegible] sich [illegible] [illegible] zum [illegible] der [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] daß die [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible].

[2] Auch für den Geschichtsunterricht hat [illegible] in seiner eben erschienenen Ausgabe [illegible] eine [illegible] [illegible] von Liedern und Sprüchen aus der [illegible] [illegible] [illegible] zusammengestellt, und das Heft [illegible] [illegible] [illegible] den im Texte aufgeführten Geschichtsquellen [illegible] [illegible] [illegible].

Lyrik, welche der größte Dichter des deutschen Mittelalters zur Vollendung geführt hat, kommen ihm zum Verständnis; und es wird ihm zum erstenmal die Lehre veranschaulicht, welche die Litteraturgeschichte mit tausend Zungen predigt: daß die höchste künstlerische Wirkung allemal durch eine Vereinigung von volkstümlicher Naivetät und bewußter Herrschaft über konventionelle Formen erreicht wird. Man verfolge also nicht, wie es häufig geschieht, allzu einseitig die biographischen und politischen Beziehungen in der Lektüre Walthers; so wichtig dieselben sind, so entschieden muß neben ihnen doch auch der ästhetische und litterarhistorische Gesichtspunkt zu seinem Rechte kommen. Dies geschieht nun schon an sich durch die Vertiefung in die sprachliche und dichterische Form der Waltherschen Dichtungen. Denn auch diese müssen den Schülern wie das Nibelungenlied in der Originalgestalt zugänglich gemacht werden.

Es erscheint an dieser Stelle geboten, kurz auf die Methode einzugehen, nach welcher die mittelhochdeutsche Lektüre zu leiten ist. Denn nach der langen Unterbrechung, welche die Entwickelung dieses Unterrichtszweiges erlitten hat, wird die Aufgabe des Lehrers um so dringender, sie beim neuen Anfang in die rechten Bahnen zu leiten, Ziele und Methoden richtig abzugrenzen und scharf zu bestimmen, und vor allem dafür Sorge zu tragen, daß die Fehler, welche vor einem Jahrzehnt zur Abschaffung der mittelhochdeutschen Lektüre geführt haben, nunmehr vermieden werden. Denn mag auch jene Abschaffung in erster Linie durch die Rücksicht auf die geringe Zeit, die dem deutschen Unterricht zur Verfügung gestellt ist, veranlaßt worden sein, so darf man sich doch nicht verhehlen, daß die mangelhafte Art, wie das Mittelhochdeutsche betrieben wurde, und der entsprechende Mangel an Erfolg zum wesentlichen Teil die Mitschuld tragen. Wenn der Unterricht greifbare, zur Anerkennung zwingende Ergebnisse erreicht hätte, sei es selbst auf Kosten „anderer unabweislicher Aufgaben“, wenn er sich dem Wesen unserer Gymnasien, der Eigenart des deutschen Unterrichts innerlich angepaßt hätte, so würde die Behörde wohl Bedenken ge-

Zu Martins Mittelhochdeutscher Grammatik wünscht er, „daß wie in lateinischen und griechischen Grammatiken mehr Beispiele gegeben werden“. Für den sprachgeschichtlichen Gesichtspunkt, den er nicht außer acht läßt, beruft er sich auf G. Curtius' Bemühungen um die griechische Schulgrammatik als auf parallele Bestrebungen.

Man sieht: es ist genau die Methode des altklassischen Unterrichts, die Laas vorschwebt. Zunächst wird an Beispielen die systematische Grammatik „eingeübt“, und mit Hülfe der so erworbenen Kenntnisse hat der Schüler dann die Lektüre zu bewältigen.

Und was Laas hier vorzeichnete, wurde in der Praxis mit mehr oder weniger Sachkenntnis und Gründlichkeit ausgeführt. Das System der präparierten Übersetzungen, wie es den altklassischen Unterricht damals ausschließlich beherrschte und heute noch vielfach beherrscht, wurde auf die mittelhochdeutsche Lektüre übertragen, d. h. man verlangte eigentlich, daß der Schüler schon vor der Lehrstunde sich in seinem Texte selber soweit zurechtgefunden habe, um eine Übersetzung liefern zu können, und man betrachtete als Aufgabe des Unterrichts nur, diese Leistung zu kontrollieren und zu verbessern. Die hierzu nötigen grammatischen und lexikalischen Vorkenntnisse hatte der Knabe sich eben zu erwerben, im besten Falle wurde ihm das Unentbehrlichste davon „eingeübt“. Und bei dieser Methode sollte er in einem knapp bemessenen Jahre dasselbe leisten, wozu ihm in der Homerlektüre vier volle Jahre eingeräumt waren. Will man sich wundern, wenn diese Erwartung nicht erfüllt wurde? Ist es nicht vielmehr natürlich, daß thatsächlich nichts erreicht wurde? Dazu kam, daß ein großer Teil der Lehrer mangelhaft oder gar nicht germanistisch vorgebildet war und die Sache nicht ernst nahm, — wie ja der deutsche Unterricht in den sechziger und siebziger Jahren überhaupt noch oft als Nebenfach behandelt wurde. Da kam denn freilich die Sache nicht auf „mehr als ein ungefähres Raten“ hinaus. Haften blieb bei den Schülern gar nichts; der auf das Mittelhochdeutsche verwendete Fleiß

wurde thatsächlich fruchtlos vergeudet und wäre besser anderen Aufgaben zu Gute gekommen. Aber auch da, wo ein sachkundiger Lehrer mit der Methode Ernst machte, wird das Ergebnis vielfach kein besseres gewesen sein. Denn von dem Sekundaner zu verlangen, daß er außer der lateinischen, attischen, homerischen und französischen auch noch die mittelhochdeutsche Lektüre mit einer gewissen Selbständigkeit präpariere und privatim weiter führe, — das war eine Überspannung der Anforderungen, und einer solchen hat sich die liebe Jugend noch immer auf ebenso einfache wie berechtigte Weise zu entziehen gewußt. In diesem Falle kam noch hinzu, daß das Interesse für den Gegenstand der Lektüre naturgemäß ein geringes war: denn der Inhalt des Nibelungenliedes ist dem Sekundaner durchschnittlich bis ins Einzelne bekannt, und es ist ihm nicht zu verdenken, wenn er keine Lust verspürt, sich durch eine fremde Form hindurchzuarbeiten, nur um auf neuem und mühsamem Wege zu einem altgewohnten Inhalt zu gelangen.

Es versteht sich, daß es Ausnahmen gegeben hat, daß einzelne germanistisch geschulte Lehrer durch Kraft der Persönlichkeit und methodisches Geschick auch diesen Unterricht zu heben wußten und zu besseren Ergebnissen gelangten; ja es wäre nicht schwierig, zum Belege Namen anzuführen, wenn es sich um solche handelte. Im Durchschnitt aber — und nur hierauf kommt es an — war das Verfahren das geschilderte, und dem entsprachen die Resultate. —

Wenden wir das Ergebnis unseres Rückblickes auf die Gegenwart an, so könnte offenbar nichts verfehlter sein, als mit der Wiederaufnahme des mittelhochdeutschen Unterrichts auch die alte Methode wieder aufzunehmen und in einer Zeit, wo der altklassische Unterricht allmählich von dem System der Präparationen abkommt, dasselbe aufs neue in die Behandlung des Mittelhochdeutschen hineinzutragen. Bedenklich erscheinen in dieser Hinsicht schon die Bestimmungen der bayrischen Lehrpläne: „vor Beginn der Lektüre und in Verbindung mit dieser ist die mittelhochdeutsche Laut- und Formenlehre zu behandeln“, sowie

die entsprechende Bestimmung der sächsischen „Lehr- und Prüfungsordnung“, welche vor der Lektüre eine „kurze Einführung in die Anfangsgründe des Mittelhochdeutschen“ verlangen. Wenn eine solche Übersicht thatsächlich kurz gehalten und ihr Inhalt nicht gedächtnismäßig eingeübt wird, so gleitet sie an den Schülern ab, ohne einen dauernden Eindruck zurückzulassen. Nimmt man es aber ernst damit, so wird, zumal bei der immer noch knapp bemessenen Zeit, die grammatische Beschäftigung leicht zur Hauptsache, so daß die Lektüre — ähnlich wie das beim klassischen Unterricht zeitweise der Fall war — nur als Mittel zur Veranschaulichung und Befestigung der sprachlichen Regeln und Gesetze betrachtet wird. In jedem Fall kann dieses Verfahren gar zu leicht in den früheren Zustand zurückführen, wo man die Hauptthätigkeit der Schüler aus der Lehrstunde hinaus verlegte und das Hauptziel des Unterrichts in der Anwendung der grammatischen und lexikalischen Kenntnisse auf einen vorliegenden Fall ansah.

Mit diesem Verfahren aber gilt es gründlich aufzuräumen; aufzuräumen vor allen Dingen mit dem verkehrten Einfluß, den der altklassische Unterricht auf den deutschen ausgeübt hat. Die Stellung der mittelhochdeutschen Lektüre im Lehrplan ist eine völlig andere als die der lateinischen und griechischen; verschieden nach dem Zweck, den sie verfolgt, wie nach der Zeit, die ihr eingeräumt ist; verschieden vor allem nach dem Verhältnis, das der Schüler selbst dieser Sprache gegenüber einnimmt. Wozu kann es also helfen, wenn man die Methode des einen Unterrichtszweiges der des anderen mechanisch nachzubilden unternimmt?[1])

[1]) Über die Ziele, die der mittelhochdeutsche Unterricht anzustreben hat, und über die methodischen Prinzipien, die aus denselben folgen, haben sich die beiden im allgemeinen Teil S. 129 und 132 bereits genannten Aufsätze von K. Müllenhoff (1854) und R. Hildebrand (1882) in einer Weise geäußert, durch welche diese Gesichtspunkte und Grundsätze zu einer dauernden Klarheit gebracht sind. Beide Arbeiten, soweit sie der Zeit nach getrennt sind, stimmen nicht nur in den wesentlichen Punkten überein, sondern sie ergänzen sich auch vielfach auf das glücklichste. Auf den dort aufgestellten Grundsätzen und Gesichtspunkten beruht der größte Teil der folgenden Vorschläge.

liedes. Die mittelhochdeutsche Klassenlektüre wird sich, wenn sie ein wirkliches Verständnis der Sprachform erreichen will, immer nur auf verhältnismäßig wenige Abschnitte erstrecken können; — es soll weiter unten (S. 241 ff.) im Zusammenhang darüber gehandelt werden. Die sachlichen Erörterungen dagegen müssen das Lied gerade als Ganzes ins Auge fassen: sie haben sich auf den gesamten inneren und äußeren Zusammenhang zu erstrecken. Den Überblick über den Verlauf der Handlung darf man bei den Schülern von der ersten Lektüre in Obertertia her voraussetzen; sie haben das dort erworbene Verständnis durch Referate, die ihnen aufgegeben werden und die sich am besten an die einzelnen Lachmannschen Lieder anschließen, darzuthun. An diese Referate knüpft sich dann die Besprechung. An wenigen Stellen des Lehrplans tritt jene Abstufung des Verständnisses, die einen Grundgedanken unserer Betrachtungen bildet, so anschaulich hervor wie hier. Denn während in Obertertia das Ziel der ersten Lektüre sein muß, daß die Schüler das Epos etwa mit eben dem Verständnis auffassen, wie es das Publikum des 13. Jahrhunderts, für das es dereinst gedichtet oder redigiert wurde, der Dichtung entgegenbrachte, so soll der reifere Schüler nunmehr über dieses Verständnis hinaus einen Blick für die Entwickelung des Stoffes und der Volksdichtung gewinnen; er soll einen Einblick in die schaffende Volksseele thun.

Daß man bei dieser Erklärung die Sagengeschichte im einzelnen nicht außer Acht lassen kann, werden auch diejenigen zugeben, welche einem näheren Eingehen auf die Mythenentwickelung abgeneigt sind. Denn dessen, was aus dem Zusammenhang des Liedes allein nicht verständlich wird, des Lückenhaften und Halbklaren ist für eine nähere Betrachtung soviel, daß ein wiederholtes Zurückgreifen auf die ursprüngliche Gestalt des Stoffes namentlich in der ersten Hälfte von selber geboten erscheint. Die unvergleichliche Schönheit, die tragische Gewalt des Inhalts kommt erst dann zu vollem Verständnis, wenn man sie von den Schlacken späterer Mißverständnisse und jener „unwillkürlichen Travestie“ (wie es

Scherer einmal bezeichnet), die ihr in der jetzigen Gestalt anhaften, befreit. Für unseren Standpunkt muß es geradezu einen Hauptgesichtspunkt bei der Erklärung bilden, diese Scheidung vorzunehmen und die Schüler über die ursprüngliche Bedeutung der Sagen und Gestalten aufzuklären. Freilich darf man es daneben nicht versäumen, auch dem Einfluß des ritterlich-höfischen Geistes die gebührende Beachtung zu schenken, zu zeigen, wie namentlich in der zweiten Hälfte des Epos das Ideal ritterlicher Treue neben dem altheidnischen Gedanken der Blutrache Charaktere und Handlungen beeinflußt.

Daß die Gudrun unter diesen Gesichtspunkten nicht die gleiche Bedeutung für den Unterricht hat, ist einleuchtend. Dennoch wird man sich die Gelegenheit nicht entgehen lassen, auch auf dieses zweite Volksepos zurückzugreifen und auch hier die Schüler zu einem vertieften Verständnis anzuleiten, das neben dem Zeitkolorit namentlich die Charakterentwickelung, welche in diesem Gedichte auf so bedeutsamer Höhe steht, ins Auge fassen muß. —

Hat diese Beschäftigung die gute Hälfte des Semesters, ein starkes Quartal etwa, in Anspruch genommen, so folgt nunmehr jene Übersicht über die höfische Poesie, welche in der Lektüre Walthers gipfelt. Der Vortrag wendet sich zunächst dem Epos zu. Die fünf wichtigsten Epiker der Epoche — Heinrich von Veldeke, Hartmann von Aue, Gottfried, Wolfram und endlich Konrad von Würzburg — müssen den Schülern in ihrer charakteristischen Bedeutung vor Augen treten. Vor allem muß ihnen der Gang der Entwickelung klar werden; sie müssen es verstehen, wie diese Poesie, die ihre Stoffe durchweg aus der Fremde entlehnt hat, gleichwohl von der gebundenen Nachahmung fremder Vorbilder, mit der sie begann, zu immer freierer Entfaltung persönlicher und nationaler Eigenart gelangte und wie sie in dieser Hinsicht ihren Gipfelpunkt in Wolframs Parzival erreichte. Sie müssen anderseits eine Vorstellung davon erhalten, wie neben dieser fortschreitenden Selbständigkeit des Inhalts sich die sprachliche Form zu immer höherer Freiheit

und Feinheit entwickelte, und wie diese Eleganz der Darstellungskunst die Blütezeit überdauerte und in dem Virtuosentum Konrads von Würzburg ihren Höhepunkt fand. So wird es ihnen zum erstenmal anschaulich, in welchem Maße und in welcher Weise der Einfluß fremder Nationen auf die Entwickelung deutschen Geisteslebens gewirkt hat. „Indem er uns zu unterwerfen schien, hat er uns selbständig gemacht,“ drückt Scherer dieses Verhältnis kurz und treffend aus[1]). —

Zur Einführung in die Lyrik bedarf es eines Einblicks in den Gegensatz zwischen dem eigentlichen Minnesang und der volkstümlichen Spruch- und Liederdichtung, wie sie uns unter dem Namen Spervogels, des Kürenberger u. s. w. überliefert ist. So gewinnt der Schüler ein Verständnis für die dichterische Bedeutung Walthers[2]). Die verschiedenen Arten und Gestalten der

---

[1]) Selbstverständlich ist es, daß über diese Dichter und ihren litterarischen Zusammenhang nicht nur geredet, sondern daß sie den Schülern auch unmittelbar zur Anschauung gebracht werden müssen. Diesem Zwecke kann zur Not schon ein Lesebuch von mäßigem Umfang genügen, wie es etwa die erste Abteilung des „deutschen Lesebuchs“ von J. Buschmann ist (3. Aufl., Trier 1885); nur wäre es wünschenswert, daß aus diesem sonst recht brauchbaren kleinen Buche die Auszüge aus den Volkssagen, welche die Schüler ja doch in Einzelausgaben zur Hand haben müssen, fortblieben und dafür die höfische Epik, aber auch Christ und Heliand etwas ausgiebiger vertreten wären. — Zu umfassenderer Anschauung einzelner hervorragender Erscheinungen vermag man die Schüler vermittelst der kleinen Sonderausgaben zu führen, durch welche sich Bötticher und Kinzel ein Verdienst erworben haben. (Denkmäler der älteren deutschen Litteratur für den litteraturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses.) Die in dieser Sammlung erschienenen mittelhochdeutschen Ausgaben des Nibelungenliedes (von Bötticher und Kinzel) und Walthers (von Kinzel) eignen sich auch ganz besonders zum Gebrauch bei der Klassenlektüre. Zu wünschen wäre freilich auch hier, daß die höfische Epik reichlicher und charakteristischer vertreten wäre.

[2]) Nach ähnlichen Gesichtspunkten hat Kinzel in seiner eben erwähnten Ausgabe Walthers eine kleine Auswahl von Liedern und Sprüchen aus des Minnesangs Frühling zusammengestellt, und das Heft kommt somit den im Texte aufgestellten Gesichtspunkten aufs förderlichste entgegen.



Lyrik, welche der größte Dichter des deutschen Mittelalters zur Vollendung geführt hat, kommen ihm zum Verständnis; und es wird ihm zum erstenmal die Lehre veranschaulicht, welche die Litteraturgeschichte mit tausend Zungen predigt: daß die höchste künstlerische Wirkung allemal durch eine Vereinigung von volkstümlicher Naivetät und bewußter Herrschaft über konventionelle Formen erreicht wird. Man verfolge also nicht, wie es häufig geschieht, allzu einseitig die biographischen und politischen Beziehungen in der Lektüre Walthers; so wichtig dieselben sind, so entschieden muß neben ihnen doch auch der ästhetische und litterarhistorische Gesichtspunkt zu seinem Rechte kommen. Dies geschieht nun schon an sich durch die Vertiefung in die sprachliche und dichterische Form der Waltherschen Dichtungen. Denn auch diese müssen den Schülern wie das Nibelungenlied in der Originalgestalt zugänglich gemacht werden.

Es erscheint an dieser Stelle geboten, kurz auf die Methode einzugehen, nach welcher die mittelhochdeutsche Lektüre zu leiten ist. Denn nach der langen Unterbrechung, welche die Entwickelung dieses Unterrichtszweiges erlitten hat, wird die Aufgabe des Lehrers um so dringender, sie beim neuen Anfang in die rechten Bahnen zu leiten, Ziele und Methoden richtig abzugrenzen und scharf zu bestimmen, und vor allem dafür Sorge zu tragen, daß die Fehler, welche vor einem Jahrzehnt zur Abschaffung der mittelhochdeutschen Lektüre geführt haben, nunmehr vermieden werden. Denn mag auch jene Abschaffung in erster Linie durch die Rücksicht auf die geringe Zeit, die dem deutschen Unterricht zur Verfügung gestellt ist, veranlaßt worden sein, so darf man sich doch nicht verhehlen, daß die mangelhafte Art, wie das Mittelhochdeutsche betrieben wurde, und der entsprechende Mangel an Erfolg zum wesentlichen Teil die Mitschuld tragen. Wenn der Unterricht greifbare, zur Anerkennung zwingende Ergebnisse erreicht hätte, sei es selbst auf Kosten „anderer unabweislicher Aufgaben“, wenn er sich dem Wesen unserer Gymnasien, der Eigenart des deutschen Unterrichts innerlich angepaßt hätte, so würde die Behörde wohl Bedenken ge-

tragen haben, ihn durch einen Federstrich zu beseitigen; es würden vor allem nicht Germanisten wie Wilmanns gewesen sein, welche zuerst für die Beseitigung eingetreten wären und sie mittelbar veranlaßt hätten. Es wird also unsere Aufgabe sein, aus der Geschichte des mittelhochdeutschen Unterrichts, wenn auch nur in negativem Sinne, zu lernen.

Fragen wir nach den Ursachen jenes Mißerfolges, so hat es freilich seine Schwierigkeiten, jetzt, nachdem die Tradition des Unterrichts seit anderthalb Jahrzehnten abgerissen ist, zu einem Urteil über den Charakter desselben zu gelangen, zumal da an litterarischer Überlieferung so gut wie nichts vorliegt. Immerhin drängt sich mir, wenn ich dieses Wenige mit dem zusammenhalte, was mir aus eigener Schülererfahrung in Erinnerung geblieben ist, und mit dem, was ich von germanistischen Kollegen habe erfragen können, ein Eindruck mit Entschiedenheit auf. Es ist der, daß man weder die Ziele des mittelhochdeutschen Unterrichts, noch die Wege, die zu ihnen führen, in ihrer Eigenart zu erfassen suchte, daß vielmehr die mittelhochdeutsche Lektüre fast durchweg nach der mehr oder minder oberflächlich übertragenen Schablone des altsprachlichen Unterrichts erteilt wurde. Charakteristisch ist, wie Laas, einer der wärmsten und doch sicherlich auch der selbständigsten und unbefangensten Befürworter des mittelhochdeutschen Unterrichts, die Organisation desselben gestalten wollte. (D. D. U. S. 246, 250 f.) „In Untersekunda die Anfangsgründe (Deklination und Konjugation) der mittelhochdeutschen Formenlehre, an der Hand einer Chrestomathie oder eines Gesanges des Nibelungenliedes. —" „Ist in Quarta und Tertia die neuhochdeutsche Grammatik nach Wilmanns' Vorschlägen mit Ernst und Gründlichkeit betrieben, so wird man in Untersekunda neben den sonstigen Unterrichtsaufgaben die mittelhochdeutsche Grammatik so weit einüben können, daß dann in Obersekunda in einem Halbjahr das Nibelungenlied, im anderen Walther zum Teil in der Klasse und, nachdem man die Weise des Verfahrens hinlänglich vorgemacht und eingeschult hat, weiter zu Hause sich lesen läßt."

Zu Martins Mittelhochdeutscher Grammatik wünscht er, „daß wie in lateinischen und griechischen Grammatiken mehr Beispiele gegeben werden“. Für den sprachgeschichtlichen Gesichtspunkt, den er nicht außer acht läßt, beruft er sich auf G. Curtius' Bemühungen um die griechische Schulgrammatik als auf parallele Bestrebungen.

Man sieht: es ist genau die Methode des altklassischen Unterrichts, die Laas vorschwebt. Zunächst wird an Beispielen die systematische Grammatik „eingeübt“, und mit Hülfe der so erworbenen Kenntnisse hat der Schüler dann die Lektüre zu bewältigen.

Und was Laas hier vorzeichnete, wurde in der Praxis mit mehr oder weniger Sachkenntnis und Gründlichkeit ausgeführt. Das System der präparierten Übersetzungen, wie es den altklassischen Unterricht damals ausschließlich beherrschte und heute noch vielfach beherrscht, wurde auf die mittelhochdeutsche Lektüre übertragen, d. h. man verlangte eigentlich, daß der Schüler schon vor der Lehrstunde sich in seinem Texte selber soweit zurechtgefunden habe, um eine Übersetzung liefern zu können, und man betrachtete als Aufgabe des Unterrichts nur, diese Leistung zu kontrollieren und zu verbessern. Die hierzu nötigen grammatischen und lexikalischen Vorkenntnisse hatte der Knabe sich eben zu erwerben, im besten Falle wurde ihm das Unentbehrlichste davon „eingeübt“. Und bei dieser Methode sollte er in einem knapp bemessenen Jahre dasselbe leisten, wozu ihm in der Homerlektüre vier volle Jahre eingeräumt waren. Will man sich wundern, wenn diese Erwartung nicht erfüllt wurde? Ist es nicht vielmehr natürlich, daß thatsächlich nichts erreicht wurde? Dazu kam, daß ein großer Teil der Lehrer mangelhaft oder gar nicht germanistisch vorgebildet war und die Sache nicht ernst nahm, — wie ja der deutsche Unterricht in den sechziger und siebziger Jahren überhaupt noch oft als Nebenfach behandelt wurde. Da kam denn freilich die Sache nicht auf „mehr als ein ungefähres Raten“ hinaus. Haften blieb bei den Schülern gar nichts; der auf das Mittelhochdeutsche verwendete Fleiß

wurde thatsächlich fruchtlos vergeudet und wäre besser anderen Aufgaben zu Gute gekommen. Aber auch da, wo ein sachkundiger Lehrer mit der Methode Ernst machte, wird das Ergebnis vielfach kein besseres gewesen sein. Denn von dem Sekundaner zu verlangen, daß er außer der lateinischen, attischen, homerischen und französischen auch noch die mittelhochdeutsche Lektüre mit einer gewissen Selbständigkeit präpariere und privatim weiter führe, — das war eine Überspannung der Anforderungen, und einer solchen hat sich die liebe Jugend noch immer auf ebenso einfache wie berechtigte Weise zu entziehen gewußt. In diesem Falle kam noch hinzu, daß das Interesse für den Gegenstand der Lektüre naturgemäß ein geringes war: denn der Inhalt des Nibelungenliedes ist dem Sekundaner durchschnittlich bis ins Einzelne bekannt, und es ist ihm nicht zu verdenken, wenn er keine Lust verspürt, sich durch eine fremde Form hindurchzuarbeiten, nur um auf neuem und mühsamem Wege zu einem altgewohnten Inhalt zu gelangen.

Es versteht sich, daß es Ausnahmen gegeben hat, daß einzelne germanistisch geschulte Lehrer durch Kraft der Persönlichkeit und methodisches Geschick auch diesen Unterricht zu heben wußten und zu besseren Ergebnissen gelangten; ja es wäre nicht schwierig, zum Belege Namen anzuführen, wenn es sich um solche handelte. Im Durchschnitt aber — und nur hierauf kommt es an — war das Verfahren das geschilderte, und dem entsprachen die Resultate. —

Wenden wir das Ergebnis unseres Rückblickes auf die Gegenwart an, so könnte offenbar nichts verfehlter sein, als mit der Wiederaufnahme des mittelhochdeutschen Unterrichts auch die alte Methode wieder aufzunehmen und in einer Zeit, wo der altklassische Unterricht allmählich von dem System der Präparationen abkommt, dasselbe aufs neue in die Behandlung des Mittelhochdeutschen hineinzutragen. Bedenklich erscheinen in dieser Hinsicht schon die Bestimmungen der bayrischen Lehrpläne: „vor Beginn der Lektüre und in Verbindung mit dieser ist die mittelhochdeutsche Laut- und Formenlehre zu behandeln“, sowie

die entsprechende Bestimmung der sächsischen „Lehr- und Prüfungsordnung", welche vor der Lektüre eine „kurze Einführung in die Anfangsgründe des Mittelhochdeutschen" verlangen. Wenn eine solche Übersicht thatsächlich kurz gehalten und ihr Inhalt nicht gedächtnismäßig eingeübt wird, so gleitet sie an den Schülern ab, ohne einen dauernden Eindruck zurückzulassen. Nimmt man es aber ernst damit, so wird, zumal bei der immer noch knapp bemessenen Zeit, die grammatische Beschäftigung leicht zur Hauptsache, so daß die Lektüre — ähnlich wie das beim klassischen Unterricht zeitweise der Fall war — nur als Mittel zur Veranschaulichung und Befestigung der sprachlichen Regeln und Gesetze betrachtet wird. In jedem Fall kann dieses Verfahren gar zu leicht in den früheren Zustand zurückführen, wo man die Hauptthätigkeit der Schüler aus der Lehrstunde hinaus verlegte und das Hauptziel des Unterrichts in der Anwendung der grammatischen und lexikalischen Kenntnisse auf einen vorliegenden Fall ansah.

Mit diesem Verfahren aber gilt es gründlich aufzuräumen; aufzuräumen vor allen Dingen mit dem verkehrten Einfluß, den der altklassische Unterricht auf den deutschen ausgeübt hat. Die Stellung der mittelhochdeutschen Lektüre im Lehrplan ist eine völlig andere als die der lateinischen und griechischen; verschieden nach dem Zweck, den sie verfolgt, wie nach der Zeit, die ihr eingeräumt ist; verschieden vor allem nach dem Verhältnis, das der Schüler selbst dieser Sprache gegenüber einnimmt. Wozu kann es also helfen, wenn man die Methode des einen Unterrichtszweiges der des anderen mechanisch nachzubilden unternimmt?[1])

---

[1]) Über die Ziele, die der mittelhochdeutsche Unterricht anzustreben hat, und über die methodischen Prinzipien, die aus denselben folgen, haben sich die beiden im allgemeinen Teil S. 129 und 132 bereits genannten Aufsätze von K. Müllenhoff (1854) und R. Hildebrand (1882) in einer Weise geäußert, durch welche diese Gesichtspunkte und Grundsätze zu einer dauernden Klarheit gebracht sind. Beide Arbeiten, soweit sie der Zeit nach getrennt sind, stimmen nicht nur in den wesentlichen Punkten überein, sondern sie ergänzen sich auch vielfach auf das glücklichste. Auf den dort aufgestellten Grundsätzen und Gesichtspunkten beruht der größte Teil der folgenden Vorschläge.

Das Prinzip des klassischen Unterrichts heißt: durch die Form zum Inhalt. Durch die Schwierigkeiten, die ihnen eine fremde Sprachform bereitet, haben die Schüler sich zum Verständnis eines Inhalts durchzuarbeiten, der ihnen ebenfalls im Wesentlichen neu ist und deshalb ihr Interesse reizt. Das Verständnis des Inhalts bildet hier den Lohn der Arbeit. Der Bildungswert derselben ist ein doppelter: er fließt aus der Form wie aus dem Inhalt der Lektüre. Die formale Bildung wie das materielle Wissen sollen gleichmäßig gefördert werden. Mag die Praxis des Unterrichts bisweilen zum Schaden des Schülers dieses Gleichgewicht stören, im allgemeinen wird jeder zugeben, daß es ebenso verfehlt wäre, wenn der Unterricht die Sprachform oberflächlich behandeln wollte, um den Inhalt ausschließlich zu berücksichtigen, als wenn er den Inhalt nicht zu seinem Rechte kommen ließe, um einseitig an der Form haften zu bleiben.

Der mittelhochdeutsche Unterricht dagegen hat erstens überhaupt nicht die Zeit, in der geschilderten Weise Form und Inhalt gleichmäßig zu berücksichtigen. Wollte man hier thatsächlich dem Schüler den Inhalt der Lektüre erst durch die sprachliche Form hindurch verständlich machen, so bedürfte es entweder einer ganz unverhältnismäßigen Ausdehnung des Unterrichts, oder das Ergebnis würde wieder das nämliche sein, wie in der oben geschilderten vergangenen Epoche. Zweitens aber braucht der Schüler auch gar nicht die Sprachform zu beherrschen, um zum Inhalt der altdeutschen Litteratur vorzudringen. Vielmehr ist ihm, wie schon oben bemerkt, der Inhalt des Nibelungenliedes vertraut, bevor er einen mittelhochdeutschen Vers gelesen hat, und was den Walther betrifft, so ist ihm auch hier der Ideengehalt in anderer Weise zugänglich zu machen. Mit anderen Worten: weder von dem Gesichtspunkt des Erziehers noch von dem des Schülers aus kann hier das Verständnis des Inhalts als Ziel und Lohn des Sprachstudiums gelten. Hieraus aber folgt, daß auf die Form ein viel größeres Gewicht fällt, daß ihr eine weit selbständigere Bedeutung zukommt als im

klassischen Unterricht, ja daß ihr Verständnis geradezu den einzigen oder doch den wesentlichen Zweck des Unterrichts bildet. Diesen Zweck aber wird man nur dann erreichen können, wenn es gelingt, der Form ein selbständiges und lebendiges Interesse des Schülers zuzuwenden, ein Interesse, das die Sprache und die dichterische Darstellung um ihrer selbst und nicht um ihres Inhalts willen ergreift.

Dies nun aber ist gerade der mittelhochdeutschen Sprache und Dichtung gegenüber sehr wohl möglich. Ja man darf sagen: es giebt wenige Gebiete, auf denen dem Lehrer die Aufgabe, seine Schüler zu fesseln und mit sich zu ziehen, so leicht gemacht wird wie hier. Der Schüler steht von vornherein der Vergangenheit der eigenen Sprache mit einem anderen und lebhafteren Interesse gegenüber wie jeder fremden Sprachform. Dort macht sich, nachdem der erste Reiz der Neuheit vorbei ist, zunächst nur die Schwierigkeit der Sache peinlich fühlbar, und die freudige Frische erlahmt naturgemäß über den zahlreichen Einzelheiten, die zu bewältigen sind; hier beruht der Reiz gerade darauf, daß es Altbekanntes, Eigenes ist, was dem Schüler in neuer Form entgegentritt, und jede neu erschlossene Einzelheit belebt diesen Reiz und erhöht die Lust an der Sache. Das natürliche Interesse für die Vergangenheit der Muttersprache, die zahlreichen Aufschlüsse, die sich für Eigentümlichkeiten und Zweifel des gegenwärtigen Sprachgebrauches ergeben, der Blick endlich, der hier zum erstenmal in das Wesen einer Sprachentwickelung und ihrer Gesetze erschlossen wird: — alles das vereinigt sich, um der Kenntnis des Mittelhochdeutschen auch in den Augen des Schülers einen unmittelbaren Wert zu verleihen. Bei Walther insbesondere kommt dann — in wesentlich höherem Maße als beim Nibelungenliede — die ästhetische Freude an der dichterischen Form hinzu, die in so manchem Sekundaner bei dieser Gelegenheit zum erstenmal zum vollen Bewußtsein erweckt wird. Es ist daher auch wünschenswert, daß der Lektüre Walthers ein mindestens ebenso breiter, wenn nicht ein breiterer Platz im Unterricht eingeräumt werde als der des Nibelungen-

liedes, weil die dichterische Form hier auf einer weit höheren Stufe steht als dort, und weil daher für das Verständnis der Lektüre die eingehendere Kenntnis der Originalform eine viel wesentlichere Bedeutung hat als für die Auffassung des Volksepos, das für unsere Schüler doch stets in erster Linie dem Inhalt nach in Betracht kommt.

Die Erfahrung lehrt es: das Interesse der Knaben kommt dem Lehrer hier auf Schritt und Tritt entgegen, er braucht es kaum erst zu erregen. Nur muß er es freilich nicht lähmen, dadurch, daß er in eine drückende Aufgabe verwandelt, was ihm als freie Leistung entgegengetragen wird. Er muß mehr das logische als das mechanische Gedächtnis in Anspruch nehmen, mehr in den Stunden selbst das Wesentliche einprägen als zu Hause lernen lassen; er muß seine Aufgabe nicht im Einüben grammatischer Systematik, sondern in der Erklärung der Formen und im Hinweis auf das Verhältnis derselben zur lebenden Sprache sehen. Das Verfahren muß nach Möglichkeit heuristisch und jedenfalls durchaus induktiv sein; die Erklärung knüpft an die einzelne in der Lektüre vorkommende Schwierigkeit an. Man gebe auch nicht zu viel auf einmal; der Lehrer erkläre zunächst nur das Wichtigste, zum Verständnis Unentbehrliche; Gelegenheit, das einmal Erklärte zu befestigen und zu erweitern, bietet die fortschreitende Lektüre. Festzuhalten ist, daß die Schüler zu einer Herrschaft über die Sprache, wie sie der Unterricht in den fremden Sprachen anstrebt, nicht gelangen können; das Ziel kann vielmehr nur sein, ihnen ein Verständnis für die poetische Eigenart und die sprachliche Form der gelesenen Werke zu vermitteln und ihnen zugleich die charakteristischen Unterschiede zwischen dem Mittel- und dem Neu-Hochdeutschen anschaulich zu machen. Hierdurch muß zugleich ein Verständnis für die Entwickelung der Sprache und ihrer Gesetze angebahnt werden[1].)

[1]) Mit Vergnügen werde ich mich immer einiger in diesem Sinne erteilter Lehrstunden erinnern, denen ich auf Württembergischen Anstalten beizuwohnen Gelegenheit hatte. Namentlich auf dem Ludwig Eberhards-Gymnasium in Stuttgart waren es geradezu Muster eines lebendigen und



Um das Interesse der Schüler um so entschiedener auf die Form zu konzentrieren, kann es sich nur empfehlen, daß man ihnen den Inhalt gesondert **vor** der Lektüre des Originals giebt. Ja, man wird gut thun, den Schülern geradezu eine bestimmte Übersetzung in die Hand zu geben. Die Nibelungenlieder haben die Schüler ohne dies noch von Tertia her in Händen. Für Walther haben wir die bereits genannte **Kinzel**sche Doppelausgabe, welche die neuhochdeutsche Übertragung neben dem mittelhochdeutschen Text druckt. Ich habe mit dieser Ausgabe die besten Erfahrungen gemacht. Ich habe stets zuerst die Übersetzung lesen lassen und die Erörterung des Inhalts, sowie die nötigen sachlichen Bemerkungen daran geknüpft. Dann wurde das Original gelesen und einer Besprechung unterzogen, die ausschließlich der sprachlichen und metrischen Form galt. Gerade für diesen zweiten Teil der Besprechungen habe ich stets das lebhafteste Entgegenkommen bei der Klasse gefunden.

Denn selbstverständlich kann es keineswegs die Meinung sein, daß den Schülern mit der Aufgabe des Übersetzens überhaupt jede Verpflichtung zu thätiger Teilnahme, zu eigenen Leistungen erlassen sein soll. Sie sollen sich nicht etwa rein passiv verhalten, oder sich damit begnügen, ihrerseits Fragen zu stellen, während der Lehrer erklärt. Ja nicht einmal damit darf es gethan sein, daß sie die einzelnen Erklärungen des Lehrers gelegentlich zu reproduzieren haben und somit allmählich dazu fortschreiten, einen immer größeren Teil der Formen selbständig zu erklären. Vielmehr muß man auch hier — wie in den übrigen Lehrfächern fast durchweg — schließlich eine zusammenhängende Leistung des Schülers beanspruchen, in welcher sich das Ergebnis des Unterrichts darstellt. Nur braucht eine solche Leistung nicht eben eine Übersetzung zu sein. Es wäre ein Irrtum, zu glauben, daß nur in dieser ein aus-

---

fesselnden Unterrichts. Freilich kommt den schwäbischen Schülern in ganz anderer Weise als unseren Niederdeutschen, den Großstädtern zumal, die lebendige Mundart zu Hilfe, auf die darum auch beständig zurückgegriffen wurde.

reichendes Kriterium für das Verständnis der Schüler gefunden werden könne. Die Übersetzung ist allerdings ein solches Kriterium, aber keineswegs das einzige, nicht einmal das beste. Daß der altklassische Lektüreunterricht so ausschließlich oder doch fast ausschließlich in der Form der Übersetzungsübung verläuft, würde sich kaum rechtfertigen lassen, wenn diese Übung nicht zugleich von hervorragendem formalen Wert wäre und den Gebrauch der Muttersprache wie nichts anderes förderte. Immerhin hat sich hier eine Einseitigkeit entwickelt, zu welcher sich andere und neuere Unterrichtszweige nicht durch das ältere Beispiel der klassischen Sprachen verführen lassen sollten.

Für das Verständnis der Lektüre bildet unter Umständen korrektes und sinngemäßes Vorlesen ein ganz ebenso ergiebiges Kriterium wie die Übersetzung. Die Auffassung des Sinnes spiegelt sich naturgemäß in der Betonung; das grammatische Verständnis zeigt sich deutlich in der Aussprache, namentlich wenn diese wie im Mittelhochdeutschen dem Schüler gewisse Schwierigkeiten bereitet. Zweifellos hat diese Übung ihre Vorzüge vor der Übersetzung, vor allem bei poetischer Lektüre, in deren Übertragung der Schüler naturgemäß stets Unvollkommenes leistet und in den meisten Fällen weder dem ästhetischen Wert des Originals gerecht wird, noch auch nur die Empfindung, die er für diesen Wert hat, adäquat wiederzugeben vermag. Eine horazische Ode aber oder ein Walthersches Lied so vorzulesen, daß — ohne jede kunstmäßige Deklamation — doch die Vorzüge des Metrums, der Sprache und der Komposition zur Geltung gebracht werden, ist eine Aufgabe, welche das Vermögen eines Schülers der oberen Klassen nicht übersteigt und der er im allgemeinen gewiß lieber gerecht zu werden sucht, als jener schwierigeren, der er sich in letzter Linie doch nicht gewachsen fühlt. „An dem Lesen — sagt Müllenhoff in dem mehrfach angeführten Aufsatz — wird der Lehrer eher als an einer Paraphrase merken, ob der Schüler sich, sozusagen, an das Mittelhochdeutsche gewöhnt; das aber ist eben der große Gewinn dieser Übungen, daß das Gefühl für Schönheit und Eigentüm-

lichkeit des Ausdrucks gestärkt daraus hervorgeht, ja in den meisten Fällen wohl erst dadurch geweckt wird, und daß zugleich der Schüler die unmittelbarste Erfahrung macht von dem geschichtlichen und natürlichen Wesen seiner Sprache. — Auch die Griechen haben ihren Homer nie übersetzt, wohl aber in der Schule erklären und lesen lassen."

Überblicken wir noch einmal zusammenfassend, wie das Verfahren im mittelhochdeutschen Unterricht sich nach den hier vertretenen Vorschlägen gestalten wird. Soll ein Abschnitt des Nibelungenliedes gelesen werden, so hat der Schüler den Inhalt desselben referierend darzustellen; ist es ein Gedicht Walthers, so wird es in neuhochdeutscher Übersetzung vorgelesen. Beidemale knüpft sich hieran zunächst die Erörterung des Inhalts. Dann liest der Lehrer die Vorlage mittelhochdeutsch vor und läßt sie versuchsweise von einem der Schüler nachlesen. Der Versuch wird anfangs ziemlich unvollkommen ausfallen und viel Korrekturen erfordern. Dann folgen die sprachlichen und metrischen Erklärungen in der oben geschilderten Weise; am Schluß hat einer der Schüler die Vorlesung zu wiederholen, und hierbei zeigt sich, wieviel bei der Erklärung gelernt worden ist. Eine Wiederholung der Lektüre in der nächsten Stunde muß dazu dienen, das im einzelnen Gelernte sicher einzuprägen. Die Zusammenfassung des grammatischen Lehrstoffes dagegen wird nur nach einem größeren Abschnitt, etwa nach Abschluß des Semesters erfolgen; sie darf nicht die Form der systematischen Schulgrammatik annehmen, sondern sie muß unter den Gesichtspunkten der Sprachgeschichte gegeben werden und sich zu einem Überblick über die wichtigsten Entwickelungserscheinungen der deutschen Sprache erweitern. —

Dieser Überblick erfolgt am besten nach Abschluß der Beschäftigung mit der ersten Blütezeit zu Beginn des zweiten Semesters: es ist eben jene Übersicht über die Entwickelung der deutschen Sprache, die bereits S. 124 ff. gefordert und begründet ist. Der Anschluß derselben an die sonstigen Aufgaben der Obersekunda ergiebt sich in zweifacher Hinsicht aufs natürlichste.

Denn nicht nur werden diese sprachlichen Betrachtungen durch die Lektüre der älteren deutschen Schriften unmittelbar veranlaßt und erfordert: sie stehen auch in einer gewissen Verwandtschaft mit der Sagengeschichte, welche die Einleitung zum Volksepos bildet. Beide zusammen gewähren dem Schüler zum ersten und vielleicht zum einzigen Male während seiner Gymnasialzeit eine Vorstellung von dem, was in der Wissenschaft Entwickelung heißt. Denn dieser Begriff, welcher die heutige Geisteswissenschaft beherrscht, bleibt auf die Gestaltung des Jugendunterrichts naturgemäß ohne tieferen Einfluß. Die Kulturformen, antike wie moderne, die der Schüler in sich aufzunehmen hat, treten ihm in Sprache, Sitte und Kunst nicht als werdende, sondern als gewordene mit einer gewissen ehrwürdigen und unabänderlichen Festigkeit, ja Starrheit entgegen. Zweifellos ist es gut und richtig so; man bildet einen jungen Geist nicht, indem man ihn auf die bewegliche, stets die Gestalt wechselnde Strömung hinweist, die ihm Schwindel erregen, ihn verwirren muß, sondern indem man ihn daran gewöhnt, feste Formen zu übersehen und ihr Bild in sich aufzunehmen. Dennoch ist es wünschenswert, daß ihm an irgend einer Stelle des Gymnasialunterrichts einmal ein Ausblick auf jenen herrschenden Begriff eröffnet wird, der ihm, wenn er je später an wissenschaftlichen Forschungen teilnehmen oder ihnen folgen will, ja doch vertraut werden muß. Daß dies nur auf einer oberen Stufe des Gymnasiums geschehen kann, ist selbstverständlich; daß es vom deutschen Unterricht und zumal von der Betrachtung der deutschen Sprache aus geschehen muß, ist bereits S. 125 f. nachgewiesen; und wir dürfen uns daher nunmehr, ohne diese allgemeinen Erörterungen weiter auszudehnen, damit begnügen, die einzelnen Punkte anzugeben, welche die sprachliche Betrachtung besonders zu berücksichtigen hat.

Es handelt sich wesentlich um Folgendes. Dem Schüler soll vergegenwärtigt werden:

1. Das Verhältnis der germanischen zu den übrigen indogermanischen Sprachen.

2. Das Verhältnis der hochdeutschen zu den übrigen germanischen Sprachen.

3. Die Hauptmundarten in ihrer geographischen Verteilung.

4. Außer den eigentlichen genealogischen Betrachtungen macht Nr. 1 die Besprechung der ersten, Nr. 2 die der zweiten Lautverschiebung — in elementarer Form — notwendig. Beide werden natürlich im Zusammenhang besprochen.

5. Als Gegenstück zu der vorgeführten Wandlung der Konsonanten werden einige Haupterscheinungen des Vokalismus veranschaulicht. Da eine erklärende Besprechung des Ablautes große Schwierigkeiten hat, so beschränkt man sich am besten auf Umlaut und Brechung, deren Einfluß auf die Flexion gleich hier zu veranschaulichen ist.

6. Die Entwickelung des Hochdeutschen. Die charakteristischen Unterschiede der drei Perioden werden an besonders bezeichnenden Erscheinungen vergegenwärtigt. Diese sind:

a) Die Vereinfachung des Vokalismus.
b) Die Abschleifung der Flexionsendungen.
c) Die Entwickelung der inneren Form (Bedeutungswandel).

6. Die Grundtypen der Fremd- und Lehnwörter werden nach dem Unterschied ihrer sprachlichen Formen wie ihres geschichtlichen Eindringens in die Sprache zur Anschauung gebracht.

7. Das Verhältnis der Schriftsprache zu den Mundarten wird erörtert und zwar für jede der drei Perioden in seiner Besonderheit. Das Hauptgewicht fällt hierbei natürlich auf Entstehung und Eigenart der neuhochdeutschen Schriftsprache[1]).

---

[1]) Diesen Punkten entsprechen im wesentlichen die Hauptabschnitte der „Übersicht über die Entwickelung der deutschen Sprache“, welche in meinem S. 235 A. angeführten kleinen Leitfaden mit der Übersicht über die ältere deutsche Litteratur vereinigt ist. — Für die Geschichte des Bedeutungswandels insbesondere wird der Unterricht mit Vorteil das bekannte kleine

Der letzte Punkt dieser sprachlichen Betrachtung führt unmittelbar zu der Lektüre Luthers.

Denn naturgemäß kommt Luther hier in erster Linie als Sprachschöpfer in Betracht, und nicht als religiöser Reformator. Der Hauptinhalt seines Lebens wie seiner Lehre wird stets dem Religionsunterricht zufallen; die Aufgabe des deutschen Unterrichts kann es nur sein, die dort gewonnene Anschauung zu einem Gesamtbilde zu ergänzen, nicht aber die Grenzen beider Fächer verwischend die Schüler mit religiösen Problemen oder theologischen Streitfragen zu beschäftigen. Daher ist es verfehlt, in der deutschen Stunde die Grundschriften der Reformation zu behandeln, obwohl sie vom allgemein historischen Standpunkt aus zweifellos die wichtigsten sind. Als ich zum erstenmal mit Obersekundanern Luther las, griff ich nach dem Vorgang der meisten unter den wenigen Kollegen, die überhaupt zu dieser Lektüre kommen, ebenfalls nach der Schrift „An den christlichen Adel", mußte mich aber bald überzeugen, daß dieselbe für die Zwecke des deutschen Unterrichts ungeeignet ist. Sie führt viel zu tief in theologische Einzelheiten hinein und nötigt jeden Augenblick zu sachlichen Erörterungen, die den Gesichtspunkten und Zwecken unseres Faches ganz fern liegen. Für diese kommt die Wirksamkeit Luthers offenbar nur insoweit in Betracht, als sie sich auf die wesentlichsten weltlichen Lebensgebiete und unter diesen namentlich auf die nationalen und litterarischen Beziehungen erstreckt[1]).

Buch von Behaghel „Die deutsche Sprache" (Leipzig, 1886) benutzen; für die Betrachtung der Lehnwörter bietet ein artiges Hilfsmittel das Büchlein von F. Seiler: „Die Entwickelung der deutschen Kultur im Spiegel des deutschen Lehnwortes". Halle, 1895.

[1]) Von diesem Gesichtspunkt ausgehend hat der Verf. vor einigen Jahren eine kleine Sammlung lutherscher Schriften unter dem Titel „Sendbrief vom Dolmetschen und drei andere Schriften weltlichen Inhalts" zu Unterrichtszwecken zusammengestellt und bei Reclam in Leipzig erscheinen lassen. Den dort enthaltenen einleitenden Worten ist ein Teil der folgenden Betrachtungen entnommen.



Am wichtigsten ist, wie bereits bemerkt, für den deutschen Unterricht die sprachschöpferische Wirksamkeit Luthers, und für diese vor allem wertvoll und charakteristisch ist der „Sendbrief vom Dolmetschen“, der dementsprechend auch in den letzten Jahren häufiger herausgegeben und wenigstens vereinzelt in den Schulen gelesen ist. Die kleine Schrift hat für die Geschichte der deutschen Sprache geradezu den Wert eines historischen Dokumentes. Hier hat Luther die Grundsätze der Sprachbehandlung niedergelegt und veranschaulicht, die ihn bei der Bibelübersetzung leiteten; am schlagendsten an der berühmten Stelle (S. 15): „Denn man muß nicht die Buchstaben in der lateinischen Sprache fragen, wie man soll deutsch reden, wie diese Esel thun; sondern man muß die Mutter im Hause, die Kinder auf der Gassen, den gemeinen Mann auf dem Markt drumb fragen und denselbigen auf das Maul sehen, wie sie reden, und darnach dolmetschen; so verstehen sie es denn und merken, daß man deutsch mit ihnen redet.“ — Der hier ausgesprochene Grundsatz ist im wesentlichen bis heute maßgebend geblieben. Das Zurückgreifen auf das Volkstümliche, die Berührung mit dem gesprochenen Wort, ja mit der Mundart ist es, was der Entwickelung der deutschen Schriftsprache ihr Gepräge verliehen hat im Gegensatz z. B. zu der französischen Sprache, deren Weiterbildung jahrhundertelang durch einen akademischen Areopag geregelt worden ist. — Ubrigens hat die kleine Flugschrift auch, abgesehen von dieser allgemeinen Bedeutung, ihren besonderen Wert; die wenigen Seiten geben uns ein Bild von der Persönlichkeit Luthers, wie es lebendiger und abgerundeter auf so kleinem Raume nicht gedacht werden kann. Die Tiefe seines religiösen Empfindens, der heilige Ernst und die strenge Gewissenhaftigkeit, mit der er sich von den Einzelheiten seines Bibelwerkes Rechenschaft ablegte, auf der anderen Seite die rücksichtslose Derbheit seiner Polemik, der überlegene, freilich nicht immer geschmackvolle Humor, mit dem er auf die Gegner herabsah, — alles das spricht aus der kleinen Schrift auf das lebendigste zu uns; und es giebt wenige Denkmäler, die den Leser so lebhaft in die Zeit zu versetzen ver-

mögen, wo die hier besprochenen Streitpunkte Tagesfragen waren. —

Kaum minder wichtig als die sprachliche Wirksamkeit Luthers ist sein Verhältnis zur Wissenschaft seiner Zeit und daraus hervorgehend sein Einfluß auf die Schule. Die Beziehungen zwischen Reformation und Humanismus sind freilich verwickelter und manigfaltiger Art; bei manchem gemeinsamen Zuge trennt diese Richtungen gleichwohl ein tiefer Zwiespalt der Ausgangspunkte und Ziele. Allein das Ergebnis so mancher Gegensätze und Wirren war schließlich doch ein dauerndes Bündnis zwischen beiden geistigen Mächten, und aus dieser Verbindung ist die deutsche Gelehrtenschule, ist das Gymnasium hervorgegangen.

Die Programmschrift für dieses Bündnis und für die Neuordnung der deutschen Schule, die auf demselben beruhte, ist die Schrift „An die Ratsherren“. Sie bildet den Ausgangspunkt der neuen Entwickelung. Was der Reformator Luther in allgemeinen Zügen schauend und fordernd angedeutet hatte, das führte der Humanist Melanchthon, der „Praeceptor Germaniae“, organisierend aus.

Auch diese Schrift ist nach Form und Inhalt in hohem Maße zum Gegenstand der deutschen Lektüre geeignet. Sie ist klar disponiert und vortrefflich geschrieben. Der deutsche Idealismus, der dem Reformationszeitalter und seinen Gesinnungskämpfen entstammt und als dessen erster Vorkämpfer Luther mit demselben Rechte gefeiert werden darf, wie er es als Sprachschöpfer wird, spricht sich mit kraftvoller Naivität darin aus. „So doch hie billig wäre, daß, wo man einen Gulden gäbe wider die Türken zu streiten, wenn sie uns gleich auf dem Halse lägen, sie hundert Gulden geben würden, ob man gleich nur einen Knaben künnt damit auferziehen, daß ein echter Christenmann würde; sintemal ein recht Christenmensch besser ist und mehr Nutzs vermag denn alle Menschen auf Erden.“ (S. 33.) Der Hauch einer neuen Zeit weht in dieser Schrift, das frohe Bewußtsein einer geistigen Morgenröte: es ist die Sonne der Renaissance, die sich ankündigt. „Aber nu uns Gott

so reichlich begnadet und solcher Leut die Menge geben hat, die das junge Volk fein lehren und ziehen mügen, wahrlich so ist es Noth, daß wir die Gnade Gottis nicht in Wind schlahen und lassen ihn nicht umbsonst anklopfen. — Lieben Deutschen kauft, weil der Markt für der Thür ist; braucht Gottis Gnaden und Wort, weil es da ist." (S. 35.) Und so giebt die Schrift Gelegenheit, zum erstenmal den Humanismus und damit die Renaissance in den Gesichtskreis des Schülers zu rücken, aus dem sie nun nicht wieder entschwinden darf. Daß alle moderne Kultur des Wissens und der Künste, daß vor allem seine eigene Schulbildung auf die Renaissance zurückführt, muß dem Gymnasiasten hier zum erstenmal anschaulich werden; und dafür, daß sich ihm dieses Verhältnis in immer steigender Klarheit entfalte, hat der Fortgang des Unterrichts zu sorgen[1]).

Mit dem Humanismus und der Renaissance kam freilich auch jener Zwiespalt zwischen Bildung und Volkstum in das Leben und die Litteratur Deutschlands, der nie wieder überwunden worden ist. Unsere gesamte Litteratur legt davon Zeugnis ab. Die Vereinigung von Renaissancebildung und Volkstümlichkeit ist Jahrhunderte hindurch ein unerfülltes Ideal geblieben und wurde auch in der klassischen Epoche des 18. Jahrhunderts nur in einzelnen Werken erreicht. Eine Zeit lang zwar schien es, als sollten beide Elemente zu einer harmonischen Volksbildung verschmelzen und eine Litteratur ins Leben rufen, die einer solchen Bildung entsprach. Das war jene Zeit, in welcher Ulrich von Hutten seine Gespräche verdeutschte und Hans Sachs seine „Tragödien" nach dem Muster des humanistischen Schuldramas schuf: rudimentäre Anfänge zwar, aber doch verheißungsvoll und, wie es schien, lebensfähig. Aber den Anfängen entsprach die Entwickelung nicht. Der innere Zwiespalt,

[1]) Die dritte größere Schrift der angeführten Sammlung (Von weltlicher Obrigkeit) kommt den beiden ersten an sachlicher Bedeutung für den deutschen Unterricht nicht gleich. Da sie aber der Form nach zu dem allerbesten gehört, was Luther geschrieben hat, so mag sie dem deutschen Lehrer doch zum Zwecke der Abwechselung willkommen sein.

das Übergewicht des religiösen Interesses ließ eine Blüte der weltlichen Dichtung nicht aufkommen, und Hans Sachs blieb auf lange Zeit hinaus der einzige wirkliche Dichter, den Deutschland hervorgebracht hat.

Um so wesentlicher ist es, daß die Schüler auch von ihm ein Bild erhalten. Die Frische und Urwüchsigkeit seines derben Humors, bei allem Lehrhaften und Philiströsen, das seiner Dichtung anhaftet, die lebensvollen Züge, die sich unter so manchem Konventionellen und Schablonenhaften zahlreich in seinen Sprüchen und Schwänken finden, der Ansatz zu satirischer Charakteristik und überhaupt zum Dramatisch-drastischen, der sich, freilich in unentwickelter, ja roher Gestalt, in seinen Schwänken regt, muß ihnen aus eigener Lektüre anschaulich werden. Vor allem ist der Gesichtspunkt hervorzuheben, daß es Anfänge sind, eine unentwickelte Kunst, der aber unter günstigen Verhältnissen wohl eine reiche und schöne Entwickelung hätte folgen, die vielleicht in einigen Generationen zu einer Shakespeareschen Dramatik hätte führen können[1]). In gewissem Sinne kam freilich — aber erst nach zwei Jahrhunderten — eine ähnliche Entwickelung. War es doch Goethe, der den Nürnberger Schuster liebevollen Blickes wieder entdeckte und so manches Element seiner primitiven Kunst in seinen eigenen Dichtungen zu reicherem Leben entfaltete. In der Darlegung dieses Verhältnisses muß die Beschäftigung mit Hans Sachs gipfeln. Im ganzen Umfang freilich wird man es Schülern nicht veranschaulichen können: würde es dazu doch vor allem einer Beschäftigung mit dem Faust bedürfen, die sich auf dieser Stufe von selbst verbietet. Allein aus den Lesebüchern der unteren Klassen ist ihnen bereits die Legende vom Hufeisen bekannt, deren Vorbilder sie nun mit Freuden begrüßen werden. Und in welcher Weise Goethe von der Nachahmung Hans Sachsischer Darstellungsart zu einer vertieften und veredelten Verwendung seiner Formen fortgeschritten ist, davon legen die beiden kleinen Dramen „Künstlers Erdewallen“

---

[1]) Vergl. Scherer Litteraturgeschichte S. 276.

und „Künstlers Apotheose" Zeugnis ab, die in dieser Hinsicht im Kleinen ein Abbild von der Entwickelung der Faustdichtung darbieten. Da auch der Inhalt der beiden Gedichte sie durchaus dazu geeignet macht, so pflege ich sie seit Jahren im Unterricht zu berücksichtigen; sie obligatorisch dem Klassenpensum der Obersekunda einzufügen, dazu reicht ihre Bedeutung allerdings nicht aus. Wohl aber ist dies mit „Hans Sachsens poetischer Sendung" der Fall, in deren Lektüre die Beschäftigung mit Hans Sachs den besten Abschluß und Gipfelpunkt findet. Das prächtige Gedicht zeigt uns den Nürnberger Dichter freilich in verklärtem Lichte: Goethe hat zuviel von seiner eigenen Natur, von dem, was ihm als persönliches Dichterideal vorschwebte, in die Charakteristik seines Helden hineingelegt; allein das thut dem Gesamteindruck des Gedichtes gewiß keinen Eintrag, und überdem ist trotz des reicheren und tieferen Inhalts der Ton der Sachsischen Dichtung aufs treueste getroffen.

So schließt der Unterricht der Obersekunda mit einem doppelten Ausblick ab: einmal auf Shakespeare, sodann aber und vor allen Dingen auf Goethe, dessen Stellung im Höhepunkt der litterarischen Entwickelung schon hier in einer einzelnen Beziehung veranschaulicht wird[1]). Was zunächst der Erkenntnis einer älteren Epoche deutscher Geistesgeschichte dient, wird so zugleich zur Vorbereitung für das Verständnis der klassischen Zeit des 18. Jahrhunderts, welche das Pensum der Prima bildet.

[1]) Auch die Privatlektüre des Götz, die, wie schon S. 216 f. hervorgehoben ist, sich passend an die Beschäftigung mit dem Reformationszeitalter anschließt, muß dazu beitragen, das Verhältnis Goethes zur deutschen Vergangenheit anschaulich zu machen.

Prima.

Lektüre.

Shakespeare.

Shakespeare steht als Mittel- und Bindeglied zwischen der deutschen Dichtung des Reformationszeitalters und der klassischen Epoche des 18. Jahrhunderts. Von Hans Sachs aus führt die Betrachtung zu ihm über; er zeigt die Vollendung dessen, worauf die Gestalt des Nürnbergers Dichters hinzuweisen schien und was der deutschen Litteratur durch die Ungunst der Verhältnisse versagt geblieben war: die künstlerische Verschmelzung von Renaissancebildung und volkstümlichem Gehalt. Weil diese Verschmelzung nicht nach einer vorgefaßten Absicht, nach einem ästhetischen Programm erfolgte, weil sie vielmehr der unmittelbarste Ausdruck eines Genius war, der jene beiden Elemente in höchster Lebendigkeit in sich vereinte, deshalb erscheint uns Shakespeares Kunst so wahr, so notwendig und, trotzdem sie von konventionellen Bestandteilen durchaus nicht frei ist, so ursprünglich wie die Natur selbst. Und weil die Nation, in welcher der Dichter wurzelt, der unseren nach Stammes- und Sinnesart verwandt ist, weil es das Germanentum ist, das in Shakespeares Werken seine Vermählung mit der Renaissance feierte, darum konnte er den großen Neuschöpfern deutscher Dichtung Vorbild und Wegweiser werden. „Er verkörpert die alte und neue Welt zu unserem freudigen Erstaunen," sagt Goethe von ihm,

und eben dies ist es, warum er unseren Dichtern als „Stern der schönsten Höhe“ erschien. Ohne Shakespeare ist die Entwickelung der deuschen Poese von Lessing bis Schiller, die ja in so wesentlichen Zügen eine Entwickelung des Dramas war, schlechtweg unverständlich, und schon dies ist ein Grund, aus dem sich der deutsche Unterricht der Beschäftigung mit ihm nicht entziehen kann.

Freilich während der Gehalt der Shakespeareschen Dramen auf Schritt und Tritt von der Befruchtung des modernen Geistes durch das wiedererwachte Altertum Zeugnis ablegt, so hat auf ihre Form die Renaissance nur beschränkten Einfluß gehabt. Nur die Sprache zeigt den Einfluß ihres Stils, und zwar nicht immer in seiner lautersten Gestalt. Die dramatische Technik dagegen, die Form der Komposition ist durchaus bedingt und beschränkt durch die Eigenheiten der englischen Volksbühne. Diese geschichtlich bedingte Eigenart der Form, der von der Anschauung unserer modernen Bühne aus nicht beizukommen ist, errichtet immerhin eine Schranke, die erst hinweggeräumt werden muß, um den Dichter uns Heutigen verständlich zu machen, und hier liegt der zweite Grund für die höhere Schule, ihre Zöglinge in das Studium Shakespeares einzuführen.

Daß es hierzu einer engsten Auswahl bedarf, daß der Unterricht nur einige wenige unter den großen Tragödien Shakespeares in seine Kreise ziehen kann, ist selbstverständlich; wie es sich denn auch versteht, daß gerade diejenigen Dramen, welche auf unseren Bühnen am lebendigsten fortwirken, — Hamlet, Othello — aus diesem Kreise ausgeschlossen bleiben. Glücklicherweise ist die Auswahl nicht schwer: es bieten sich auf den ersten Blick zwei Dramen, welche alle Vorzüge Shakespearischer Tragik aufweisen und zugleich den Vorteil haben, daß ihr Inhalt dem Gedankenkreise unserer Jugend durchaus entspricht: es sind dies Julius Cäsar und Macbeth. Mit Recht hat der Unterricht daher, wo er überhaupt Shakespeare berücksichtigt, diese beiden Dichtungen vorwiegend in Betracht gezogen: sie sollten zum festen Bestand der Gymnasiallektüre gezählt werden. An Be-

deutung für den Unterricht ist ihnen kein anderes Werk Shakespeares zur Seite zu stellen. Selbst der Coriolan wird mit seiner durchaus unhistorischen Auffassung des römischen Volkes und seiner herben Charakteristik immer etwas Fremdartiges für unsere Schüler behalten und schwerlich dazu dienen, ihnen Shakespearesche Kunst näher zu bringen. Unter den Königsdramen ist Richard II. für den Unterricht von Laas empfohlen und wird infolgedessen auch hier und da berücksichtigt. In der That hat das Stück manche Vorzüge: zunächst den negativen, daß es nichts enthält, was für die Schulerklärung Anstoß erregen könnte, sodann eine verhältnismäßige Geschlossenheit der Komposition. Allein trotz dieser Vorzüge und trotz des Reichtums und der Klarheit der Charakteristik fehlt ihm doch die dramatische Gewalt, welche den großen Tragödien Shakespeares eigen ist, und sollte es nicht vor allem Pflicht des Unterrichts sein, den Schülern gerade diese zur Anschauung zu bringen? Richard III. wiederum hat zu wenig selbständige Abgeschlossenheit; mögen einzelne starke Bühnenwirkungen, die erzielt werden können, auch ohne daß die Zuschauer sich des weiteren Zusammenhangs bewußt sind, mag die verlockende Aufgabe, welche die Titelrolle dem Schauspieler stellt, das Stück auf unseren Bühnen erhalten: ein selbständiges Ganzes ist es nicht; nur aus dem Zusammenhang mit den vorhergehenden Dramen, vor allem mit den beiden letzten Teilen Heinrichs VI., kann man zu einem wirklichen Verständnis gelangen; und diese Aufgabe übersteigt den Rahmen des Unterrichts. Am meisten von dem, was für die Schüler brauchbar ist, möchte unter den Königsdramen Heinrich IV. in seinen beiden Teilen enthalten; nur ist es über eine gar zu weite Fläche verstreut, als daß der Unterricht das Ganze bewältigen könnte; zur Privatlektüre des Dramas sollte der Unterricht anregen.

Dagegen giebt es, wie bemerkt, kein Drama, das für die Lektüre in Prima geeigneter wäre, als der Julius Cäsar. Es zeigt mit einer Deutlichkeit wie kaum irgend eine andere den Schülern zugängliche Dichtung das Verhältnis der Re-

naissance zum Altertum: die eigene Mischung von bewußtem Idealismus, mit welchem jenes Zeitalter die großen Männer der Antike (hier den Brutus) als Vorbilder anschaute, und von realistischer Naivetät, mit der man dann doch wieder die Verhältnisse und Persönlichkeiten des Altertums ins Moderne übersetzte und der eigenen Welt verglich. Auf das deutsche Drama des 18. Jahrhunderts hat kein anderes Stück Shakespeares in höherem Grade eingewirkt: die große historische Tragödie Schillers wandelt unmittelbar auf den Bahnen, die ihr hier vorgezeichnet sind; und in wie manchen Einzelheiten des Fiesco, des Wallenstein, selbst des Tell (die Frauen!) läßt sich dieser Einfluß erkennen!

Aber auch abgesehen von diesen historischen Beziehungen giebt es keine Lektüre, die für den Primaner mehr Anregung mit sich brächte als diese Tragödie. Der Stoff ist den Schülern vertraut und durchaus verständlich und kann sie gleichwohl bei dem gewaltigen Interesse, das an diesem Stück Weltgeschichte hängt, niemals gleichgiltig lassen. Die Komposition der Tragödie ist trotz des reichen Details so klar und übersichtlich, daß die einfachen großen Züge derselben unschwer sichtbar werden. Endlich bietet der Vergleich mit der Darstellung Plutarchs den Schülern eine fast einzige Gelegenheit, in die Werkstatt des Dichters zu schauen und das Wesen dramatischer Gestaltung, insbesondere der historischen Tragödie zu erfassen.

Anderseits bietet das Drama doch auch wieder eine Anzahl von Schwierigkeiten, die das Verständnis der Schüler hemmen, ja für die selbst unsere Shakespeare-Forscher durchaus nicht überall das erschließende Wort gefunden haben.

Die erste dieser Schwierigkeiten ist das Verhältnis des Inhalts zum Titel des Stückes. Der unbefangene Leser glaubt in dem Titelhelden auch die Hauptperson des Dramas suchen zu müssen; natürlich erscheint ihm unter diesem Gesichtspunkt die Komposition verworren, die Handlung zusammenhangslos, zum mindesten zwiespältig[1]). Die Schüler gestanden mir gelegentlich

[1]) Glaubt doch selbst Ulrici (Shakespeares dramatische Kunst II 419) zugeben zu müssen, daß „die äußere Komposition insofern mangelhaft ist,

nach der ersten Lektüre, daß ihnen die beiden letzten Akte nicht mehr interessant schienen; mit dem Tode Cäsars erlahme die Spannung u. s. w. Das erste also, was der Unterricht zu thun hat, ist, daß er in der Auffassung der Schüler den Brutus an den richtigen Platz d. h. in den Mittelpunkt des Dramas rückt; es kann dies nur durch eine Erörterung der Gesamtanlage und Komposition geschehen, an welche sich eine eingehendere Charakteristik des Brutus schließt. Nicht der erste Monarch, sondern der letzte Republikaner ist der Held dieser Tragödie; nicht dem Emporkommen der Monarchie dient der Untergang der Republik zur Folie, sondern umgekehrt: der Dichter zeigt uns die Notwendigkeit des Cäsarismus in der Haltlosigkeit des Volkes, in dem Verfall freier und selbstloser Gesinnung nur zu dem Zweck, um uns die Tragik im Schicksal seines idealistischen Helden anschaulich zu machen. Der Mittelpunkt des Stückes, die Ermordung Cäsars, ist auch der Höhepunkt der Handlung, die von Brutus ausgeht; und wie in den ersten Akten von Anfang an alles auf diesen Höhepunkt zutreibt, so führt von da aus alles, was geschieht, der Katastrophe des Brutus entgegen. Die Peripetie tritt wie in jeder echten Tragödie zugleich innerlich und äußerlich ein: indem das Volk sich von ihm abwendet, erkennt Brutus, daß er den Freund umsonst getötet, daß die Römer seiner That nicht wert sind; das lähmt ihm den Mut und raubt

---

als in der ersten Hälfte die Aktion um den Fall Cäsars, in der zweiten dagegen um das Schicksal von Brutus und Cassius sich dreht und demgemäß unser Interesse sich teilt und anfangs mehr an Cäsar, später an Brutus und Cassius sich heftet." Er sucht die Rechtfertigung des Dichters darin, daß „die Einheit des Interesses" im Drama „nicht notwendig eine bloß persönliche" sei: „wenn auch die freie dramatische Dichtung, je mehr sie das Interesse der Handlung auf die eine Person des Helden zu konzentrieren weiß, um so vollendeter in Gestalt und Komposition erscheinen wird, so gelten doch für das historische Drama nicht ganz dieselben Gesetze wie für jene." — Allein kein begrifflicher Zusammenhang, und wenn er noch so fein und scharf gedacht ist, vermag die anschauliche Einheit zu ersetzen, welche allein die Person des Helden der Dichtung verleihen kann und gerade dem „Julius Cäsar" im ausgesprochensten Maße verleiht.

ihm die Zuversicht auf das Gelingen; auch die Mitverschworenen sieht er jetzt in anderem Lichte. Die innere Verstörung wird echt shakespearisch — wenn auch unter Benutzung des Plutarch — durch das Erscheinen des Geistes versinnbildlicht (vergl. Macbeth, Richard III.). Sein Weib ist den Heldentod gestorben, der auch für ihn als einzige Erlösung bleibt.

Wie mit dieser Stellung des Brutus der Titel der Tragödie zu vereinen sei, darüber wird sich eine weitere Erörterung zu erstrecken haben. Laas hat (D. A. S. 688 ff.) in einem geistvollen Entwurf einen Gedanken von Gervinus[1]) aufnehmend gezeigt, wie „Cäsars Aktion über den Tod hinaus" d. h. die Nachwirkung seiner Persönlichkeit und seines Todes den Titel erklären könne. Allein diese Begründung, soviel sie für sich hat, führt gar zu leicht in den Irrtum zurück, in Cäsar die Hauptperson oder in dem allgemeinen geschichtlichen Zusammenhang die Einheit des Stückes zu sehen. In der That genügt die Stellung Cäsars im Drama, um den Titel zu erklären; aber nicht weil Cäsar der „Held", sondern weil er der Gegenstand ist, auf den sich die Handlung von Anfang bis zu Ende bezieht. Nicht nach dem Subjekt, sondern nach dem Objekt der Handlung also ist die Tragödie benannt, genau wie in Schillers Braut von Messina und ungefähr wie in Lessings Emilia Galotti. Der handelnde Held ist durchweg Brutus, der Gegenstand der Handlung fortwährend Cäsars Tod. Diese doppelte Einheit verleiht der Komposition ein so festes und kunstvolles Gefüge.

Die Auffassung und Darstellung nun, in welcher uns die Gestalt des „großen Julius" selbst entgegentritt und welche von der Geschichte auf so eigentümliche Weise abweicht, pflegt die Schüler zunächst zu verwirren und sie nach einem Ausdruck, der mir wiederholt entgegengetreten ist, zu „enttäuschen". Die Intentionen des Dichters wird man ihnen etwa auf folgende Weise verdeutlichen. Damit der eigentliche Held des Dramas nicht durch

[1]) „Im symbolischen Sinne greift Cäsar noch nach seinem Tode in die Handlung des Stückes ein, das nicht grundlos seinen Namen führt." Shakespeare II⁴, 311.



das Übergewicht einer historischen Persönlichkeit wie Cäsar allzu sehr herabgedrückt werde, mußte diese letztere zurücktreten. Anderseits aber mußte der Name und die Bedeutung des Gewaltigeu doch zu ihrem Rechte kommen, da sonst die Handlung ihres wesentlichen Inhalts beraubt worden wäre. Der Dichter zog sich durch einen genialen Griff aus diesem Zwiespalt: er verlieh dem Diktator seine ganze historische Größe, aber er zeigt ihn uns in einem Moment, wo diese Größe bereits ein Name geworden ist, wo der Held seinen Höhepunkt überschritten hat. Wir hören das ganze Stück hindurch von dem Herrschergeist des Diktators; der Dichter umgiebt seinen Tod mit einer Natursymbolik, welche seine gewaltige Bedeutung bezeugt; aber was wir sehen, ist ein alternder Herrscher, von den Schwächen des Greisentums, geistigen wie körperlichen, bereits angekränkelt. Nicht nach neuen Thaten und Erwerbungen steht sein Sinn, sondern nur danach, dem Erworbenen nun auch den Glanz des Titels und die Dauer der Erblichkeit zu verleihen. Sein maßloses Selbstbewußtsein wird durch das, was wir von seiner Vergangenheit hören, nicht aber aus dem, was wir sehen, gerechtfertigt. Zum Handeln gelangt er überhaupt nicht im Verlauf des Stückes; das einzige Mal, wo er einen Entschluß zu fassen hat, steht sein Schwanken und Zaudern in einem seltsamen Widerspruch zu den großen Worten, die er führt. Und doch zeigt uns der Dichter wieder in einzelnen Momenten das Aufblitzen des Herrschergeistes: die Menschenkenntnis, das Pflichtgefühl des Monarchen („was uns betrifft, werd' auf die Letzt' verspart") treten in vereinzelten Zügen hervor und lassen uns verstehen, wie der verfallende Held, den wir vor uns sehen, doch die Welt mit seinem Namen erfüllen konnte. Diese geniale Konzeption, an sich so lebenswahr und abgerundet, entspricht der Geschichte nicht oder doch nur teilweise, und gleichwohl hat der Dichter keinen Zug erfunden. Aber er hat, von seinem künstlerischen Zweck und seinem genialen Blick geleitet, aus seinem Vorbilde, der Darstellung des Plutarch, alle die Züge hervorgehoben und benutzt, welche an Alter und Verfall gemahnen, fast alles das aber bei Seite gelassen, was

im Gegensatz hierzu die geistige Kraft und die ungebrochene Größe des Mannes bezeugt (besonders was Plutarch c. 58, 59 über die Pläne und Regierungshandlungen Cäsars berichtet). So hat er in engem Anschluß an seine Quelle gleichwohl eine neue Gestalt geschaffen, nicht wie die Geschichte sie aufweist, sondern wie sein Gedicht sie forderte: groß genug, um dem Stoff sein geschichtliches Interesse zu wahren, und doch nicht so gewaltig, daß der edle Brutus nicht als der sittlich höherstehende sich neben und vor ihr behaupten könnte.

Diese letztere Betrachtung führt auf den Vergleich zwischen Shakespeare und Plutarch oder eigentlich schon mitten in denselben hinein. Denn die eigentlich dichterische That, das Hauptmoment der Neuschöpfung, war doch, daß Shakespeare von den zwei Charakteren, die er bei Plutarch als die Helden zwei gesonderter Darstellungen vorfand, den einen zu seinem Helden machte und die Schicksale und Persönlichkeit des anderen ihm und dem Interesse, das er erweckte, unterordnete. Dadurch gab er seinem Werke Einheit und bestimmte von vornherein die Stellung der Hauptpersonen zur Handlung. Hieraus gehen dann die einzelnen Abweichungen hervor. Nirgends hat der Dramatiker frei erdichtet; nur zum Teil hat er das, was Plutarch andeutet, ins Einzelne hinein ausgeführt (Leichenrede); hauptsächlich aber hat er alle die Ereignisse und Züge fortgelassen, die nicht mit unmittelbarer Deutlichkeit auf das Hauptinteresse hinwiesen. Konzentration zur Einheit tritt dem Schüler als die Grundaufgabe aller dichterischen Gestaltung beständig entgegen. —

Auch die Gestalten zweiten Ranges bieten dem Verständnis manche Schwierigkeiten. Vor allem Antonius. Dies eigentümliche Gemisch von Gefühl und Berechnung, dies halb echte und doch zugleich durchaus theatralische Pathos müssen den jugendlichen Leser in Verwirrung setzen: es ist eine echt italienische Natur, die der geniale Blick des Menschenkenners erschaut hat; sie ist dem Deutschen an sich unverständlich und der naive Volksgeist hat sich niemals anders als mit dem Ausdruck „welsche

Falschheit“ über dieses Wesen hinwegzuhelfen gewußt. Und doch ist der größte Teil der Empfindungen echt, die er in der Leichenrede und in dem ersten Schmerzensausbruch an der Leiche so pomphaft zur Schau trägt, nur daß der raffinierte Rechner seine eigenen Empfindungen ebensogut wie die der anderen mit in Rechnung zu ziehen weiß und sie als Effektmittel benutzt. Jener kurze Monolog: „O großer Cäsar“ — mit der verräterischen Schlußanrede an die Verschworenen: „Euch, den größten Heldengeistern Eurer Zeit“ ist ein wahres Meisterstück in der Darstellung eines solchen aus Wahrem und Falschem unlösbar zusammengewachsenen Charakters.

Leichter ist Cassius verständlich. Spricht der Dichter doch selbst das Wort aus, das den Schlüssel zu seinem Wesen enthält: „Solche Menschen haben nimmer Ruh', solang sie jemand größer sehn als sich“. — Es ist der Neid des Aristokraten, der dem zur Herrschaft gelangten Standesgenossen sich nicht beugen will und es lieber erträgt, sich vor dem Pöbel zu demütigen. Eine kleinliche Natur, der das Verständnis für Cäsars Größe fehlt, ist Cassius gleichwohl kein ganz unedler Mann: durch die Ränke hindurch, mit denen er den Brutus umgarnt, zieht sich ein aufrichtiger Zug wahrer Zuneigung zu dem reineren Freunde; und wie es des Brutus Verhängnis ist, daß er, um einen Cäsar zu ermorden, sich mit einem Cassius verbinden muß, so spricht auch aus des Cassius Schicksal ein tragischer Hohn, der in den schmerzlichen Worten an Brutus Ausdruck findet: „Ich weiß, da du den Cäsar am ärgsten haßtest, liebtest du ihn mehr als mich!“

Nach einer kurzen Erörterung der beiden Frauencharaktere in ihrem Gegensatze hat man schließlich die Darstellung des Volkes zu erläutern. Man wird es nicht versäumen, Goethes bekanntes Urteil heranzuziehen: „Es sind lauter eingefleischte Engländer; aber freilich Menschen sind es, Menschen von Grund aus, und denen paßt wohl auch die römische Toga. — Gerade daß er gegen das äußere Kostüm verstößt, das ist es, was seine Werke so lebendig macht.“ (Shakespeare und kein Ende.) Man

wird mit Scherer (Litteraturgeschichte S. 47) an die deutschen und niederländischen Maler des 15. und 16. Jahrhunderts erinnern dürfen, welche in ganz ähnlicher Weise „mit unwillkürlicher Travestie den biblischen Figuren heimatliches Gewand anziehen". —

Das Gesagte wird genügen, um von dem Gang, den die schulmäßige Erörterung einzuschlagen hat, eine Vorstellung zu geben. Die einzelnen Hauptpunkte derselben treten in einer natürlichen Reihenfolge hervor und bilden zugleich die Themen für die referierenden oder repetierenden Vorträge der Schüler. Fassen wir sie zum Schlusse noch einmal zusammen:

1. Gang der Handlung und Komposition. 2. Charakteristik des Brutus. 3. Charakteristik Cäsars. 4. Rechtfertigung des Titels (Verhältnis Cäsars zur Handlung). 5. Antonius. 6. Cassius. 7. Die Frauen. 8. Das Volk. 9. Shakespeare und Plutarch.

Nach der ausführlichen Besprechung des Julius Cäsar dürfen wir uns hinsichtlich des Macbeth um so kürzer fassen, als Münch a. a. O. in einem vortrefflichen Aufsatz eine Reihe von Gesichtspunkten für die Behandlung dieses Dramas vorgezeichnet hat, die zunächst für die englische Lektüre berechnet sind, größtenteils jedoch auch der deutschen Lehrstunde zu gute kommen. Ich habe den Aufsatz beim Unterricht dankbar benutzt und kann aus der gewonnenen Erfahrung nur hinzufügen, daß es eine fruchtbarere Lektüre als den Macbeth für die Prima nicht giebt.

Einleitung in die klassische Litteratur.
Klopstock.

In dasselbe Semester wie die Shakespeare-Lektüre fällt die Einführung in die klassische Epoche des 18. Jahrhunderts.

Der erste und allgemeinste Gesichtspunkt, durch welchen ein historisches Verständnis des deutschen Klassizismus angebahnt wird, ist sein Verhältnis zur Renaissance und damit zur Antike. Vorgearbeitet hat diesem Gesichtspunkt schon das zweite Semester der Obersekunda; berücksichtigt wurde er in der Einleitung zu Shakespeare. Nunmehr muß er zu voller Klarheit erhoben werden.

Die Renaissance ist der Mutterschoß wie der modernen europäischen Bildung überhaupt, so insbesondere der deutschen klassischen Litteratur. Die eigentümliche Geschichte dieser Entwickelung: die Unterbrechung der deutschen Renaissancebewegung durch die theologischen Interessen, durch den 30jährigen Krieg und seine Folge, die Brechung des deutschen Volkstums; ihre stille Fortexistenz in der gelehrten Schule und der „gelehrten" Dichtung des 17. Jahrhunderts, ihre lebenskräftige Wiedererstehung im 18. Jahrhundert, das Band der Verwandtschaft, das einen Winckelmann, Lessing, Goethe mit dem Geiste des 15. und 16. Jahrhunderts verknüpft — das sind die Momente, welche gleich in der Einleitung hervortreten und immer wieder hervorgehoben werden müssen.

Dieser Zusammenhang kann dem Schüler nicht anschaulich werden, ohne daß er einen — wenn auch nur flüchtigen — Einblick in die litterarische Entwickelung des 17. Jahrhunderts gewinnt; und hier liegt der Hauptgrund, warum der Unterricht ihn mit einer Litteraturepoche, der an sich ja nur ein sehr untergeordneter Wert zukommt, vorübergehend beschäftigen muß.

Die „gelehrte“ Poesie M. Opitzens ging von dem Grundirrtum aus, eine deutsche Renaissancepoesie begründen zu wollen unter völligem Verzicht auf alle Elemente volkstümlicher Überlieferung: nichts als die Sprache war hier deutsch, die Formen und zum nicht geringen Teil auch der Inhalt hatte mit dem Denken und Empfinden der eigenen Zeit und des eigenen Volkes keinerlei Zusammenhang. Gleichwohl hat diese Poesie die Wirkung gehabt, das Formgefühl der gebildeten Klassen zu erhöhen; um die deutsche Versmessung hat Opitz ein dauerndes Verdienst; und wenn sich das erwachende Sprachbewußtsein auch zum Teil in übertriebenen oder verkehrten Bestrebungen Luft machte, so waren doch auch diese immerhin ein Zeichen eines verfeinerten Interesses an der sprachlichen Form. Aber wie die Sprachgesellschaften ohne Einfluß anf die verwildernde Volkssprache blieben, so fehlte es auch der dichterischen Bewegung an Wiederhall in weiteren Kreisen und damit an Entwickelungsfähigkeit. Zwar schlossen sich der Opitzschen Richtung einige Talente an, die entschieden bedeutender waren als der Begründer der „Schule“, (Fleming, Logau, Gryphius); zwar machte sich sein Einfluß auch auf entferntere Kreise, die einer mehr volkstümlichen Richtung zugewendet waren, geltend (Königsberger); allein zu einer lebendigen und allgemeinen Wirkung konnte diese Poesie ihrer ganzen Anlage nach nicht kommen, und bald artete sie in barocken Schwulst und bombastische Geschmacklosigkeit aus (Lohenstein, Hofmannswaldau). Nur das Kirchenlied, älter als Opitz und dem glücklicheren und fruchtbareren Reformationszeitalter entstammend, verband die verschiedenen, getrennten Schichten des Volkes zu gemeinsamem Denken und Fühlen und bot mit der Lutherschen Bibel zusammen eine Art Ersatz für die fehlende Nationallitteratur. Im übrigen zeigt die volkstümliche Unterströmung der gelehrten Poesie alle die Merkmale, welche ihr in den Epochen so entschiedener Trennung der geistigen Schichten anzuhaften pflegt: bei einer gewissen Frische des Inhalts schrankenlose Verwilderung der Form (Simplicissimus). —

Der Verwilderung und Ausartung trat Gottsched entgegen, nach Anlage und Anschauungsweise ein Geistesverwandter Opitzens. Zwischen beiden liegt das große Jahrhundert der französischen Litteratur: auf der Abhängigkeit von diesem beruht das Verdienst, aber auch die Schwäche Gottscheds. Nach einem Jahrzehnt der Diktatur treten ihm die Schweizer entgegen, die in der englischen Poesie ihr Vorbild sehen. Der Kampf zwischen diesen beiden Einflüssen ist im wesentlichen ein Kampf zwischen der höfisch gebliebenen und der volkstümlich gewordenen Renaissance; er wird zu Gunsten der letzteren durch Klopstocks Messias entschieden. Aber das Werk bezeichnet zugleich ein Hinausschreiten über die Schweizer. Wiewohl durch Milton beeinflußt, ist es doch keine Nachahmung der englischen oder einer anderen Renaissancedichtung mehr: Antike und deutsches Volkstum berühren sich hier zum erstenmale unmittelbar. Der biblische Stoff war der einzige wirklich volkstümliche, den es damals in Deutschland gab (Pietismus!), der einzig mögliche Ersatz für den Mythos, wie ihn das Altertum besaß. Die Sprache Klopstocks ging wieder wie einst die Hans Sachsens, nur schwunghafter und pathetischer, auf Luthers Bibel, die dichterische Form griff auf das Vorbild Homers zurück, und die Einführung des Hexameters an Stelle des Alexandriners bezeugte auch äußerlich die neue Epoche. Die ersten Gesänge hatten eine Wirkung, wie sie seit Luthers Schriften in Deutschland nicht mehr dagewesen war. —

Diese kurzen Andeutungen werden genügen, um den Gang der Einleitung vorzuzeichnen. In der That kommt es mehr auf den hervorgehobenen allgemeinen Zusammenhang als auf alle einzelnen Namen und Buchtitel an. Wie weit man auf Einzelheiten einzugehen Zeit hat, richtet sich nach dem, was S. 36 über das Gesamtmaß gesagt ist, das für diese Übersicht zur Verfügung steht. In einem halben Dutzend Stunden muß die Betrachtung von Opitz bis auf Klopstock geführt sein.

Indem wir nun aber mit Klopstock den Boden des deutschen Klassizismus betreten, erhebt sich ein zweiter Gesichtspunkt, der

zwar nicht ganz von gleicher Tragweite wie jener erste ist, für die Darstellung unserer klassischen Epoche aber ebenfalls von gestaltendem Einfluß sein muß.

Im Jahre 1748 erschienen die ersten drei Gesänge des Messias, sie führten die neue litterarische Epoche herauf; im darauf folgenden Jahre ist Goethe geboren. Im Jahre 1773 wurde der Messias vollendet, aber dieses Ereignis ging ziemlich spurlos vorbei über dem Eindruck der litterarischen Revolution, welche in demselben Jahre Goethes Erstlingswerk, der Götz, hervorrief. Dieses Verhältnis ist bezeichnend: es sind zwei Generationen, durch welche die Entwickelung des deutschen Klassizismus sich vollzieht. Die Vertreter des älteren Geschlechts sind die eigentlichen Begründer der Epoche, sie haben überall noch gegen den abhängigen Geschmack einer älteren Zeit anzukämpfen und im Gegensatz zu demselben das Neue durchzusetzen; es sind hauptsächlich Winckelmann (geb. 1717), Klopstock (geb. 1724), Lessing (geb. 1729). Die jüngere Generation (die Hauptvertreter geboren 1749 und 1759) führt die Entwickelung auf ihren Höhepunkt; sie übernimmt schon einen nicht geringen Besitz von denen, die sie als Lehrmeister anerkennt; aber sie erweitert und vermehrt diesen Stammbesitz nach allen Seiten, und was sie bekämpft hat, sind zum Teil Schranken, welche sich aus der Wirksamkeit jener Begründer des Klassizismus ergaben. In der ersten Generation ist der Einfluß des antiken Vorbildes noch stärker als die nationale und volkstümliche Strömung; nur in Minna von Barnhelm, dem einzigen klassischen Lustspiel der Deutschen, ist bereits die Verschmelzung der Renaissanceform mit dem zeitgeschichtlichen und nationalen Inhalt gelungen und damit in einer einzelnen Spitze der Höhepunkt der Epoche erreicht. Die zweite Generation hat die Vereinigung von modernem und antikem Geiste, von Renaissance und deutschem Volkstum in einer Reihe von Schöpfungen ersten Ranges durchgeführt; und in Werken wie Iphigenie und Tasso, Hermann und Dorothea und Wallenstein gipfelt die Entwickelung der deutschen Poesie.

Zwischen beiden Generationen steht Herder, dem Lebensalter

wie der Wirksamkeit nach ein Vermittler zwischen beiden, aber der jüngeren Generation näher verwandt. Neben der mittelbaren Wirkung, die von Friedrich des Großen Persönlichkeit und Thaten ausging, ist es Herders unmittelbarer Einfluß, dem das Erstarken des modernen und volkstümlichen Elementes entspringt und der das Heraufkommen des neuen Geschlechtes bezeichnet. In Goethes Universalität erreicht Herders Vielseitigkeit ihre höchste Entfaltung, gerade so wie Klopstocks hochstrebende, aber noch vage schwärmende Gesinnung in Schillers zielbewußtem Idealismus ihre Läuterung und Vollendung fand.

Die Gesichtspunkte, welche die Behandlung Klopstocks hervorzuheben hat, sind hiermit im wesentlichen angedeutet. Denn was oben vom Messias gesagt ist, gilt der Hauptsache nach auch von den Oden. Auch ihre Bedeutung ist vor allem die, daß sie einen lebendigen, nicht konventionellen Inhalt im unmittelbaren Anschluß an das antike Vorbild behandeln. Diesen Inhalt bildet teils unmittelbar Erlebtes (Zürchersee, Auf meine Freunde, Eislauf), zuweilen reine Stimmungsbilder (die frühen Gräber, an Ebert); teils sind es religiöse Betrachtungen (Frühlingsfeier), teils patriotische Tendenzen, die hier ihren Ausdruck finden (Die beiden Musen, Mein Vaterland, Hermann und Thusnelda). Auf die politischen Oden der späteren Zeit braucht man nicht einzugehen[1]).

Man wird es den Schülern gegenüber nicht zu verdecken suchen, daß dem Patriotismus Klopstocks etwas Vages und Inhaltloses anhaftet; es ist einstweilen kaum mehr als der Name Deutschland, bei dem diese Anfänge eines nationalen Selbstbewußtseins sich regen. Von irgend welchem realen Anhalt in der Gegenwart ist gar keine Rede[2]), um so weniger als Klopstock sich von der Verherrlichung Friedrichs fernhält; und von

[1]) Auf die sehr brauchbare Auswahl von Klopstocks Oden, die J. Imelmann (Berlin 1891) mit Erläuterungen herausgegeben hat, möge hier besonders hingewiesen werden.

[2]) „Hermanne unsere Fürsten sind, Cherusker unsere Heere sind!“ konnte der Dichter im Jahre 1770 singen!



der Vergangenheit hat er nur sehr unbestimmte Vorstellungen (Bardiete!). Nur die deutsche Sprache, die ja so lange Zeit hindurch das einzige Gemeingut der Nation gewesen ist, bildet auch hier ein reales Element des Nationalgefühls. An einem der Gedichte, die sie feiern, etwa „Unsere Sprache", wird man zugleich den Einfluß des Ossian und der Edda veranschaulichen. Ebenso wird man die sonstigen litterarischen Einflüsse, die auf Klopstocks Lyrik einwirkten (Anakreontiker u. s. w.) oder von ihm ausgingen (Hainbund), bei Gelegenheit der Lektüre kurz erörtern. Ein näheres Eingehen jedoch auf die verschiedenen Perioden der Odendichtung erscheint mir nicht ersprießlich. Es genügt, wenn dem Schüler durch ein Dutzend Oden sowie den ersten oder zweiten Gesang des Messias das veranschaulicht wird, worauf es wesentlich ankommt: daß Klopstock trotz der Irrtümer, die wir Heutigen leicht überblicken, trotz der Mängel, die wir empfinden, mit Recht zu den schöpferischen Geistern der Epoche gezählt und in einer Linie mit Winckelmann und Lessing genannt werden muß.

Lessing.

In dreifacher Hinsicht ist Lessing in der deutschen Litteratur ein Bahnbrecher gewesen. Er ist der Schöpfer des deutschen Dramas; er hat — in zweiter Linie freilich, neben Winckelmann — diejenige Auffassung der antiken Kunst und des Schönheitsideals begründet, welche für unsere klassische Periode und ihre schöpferischen Geister die maßgebende geworden ist; und er ist der dichterische Hauptvertreter der deutschen Aufklärung.

Alle drei Beziehungen haben wir zu berücksichtigen; denn alle drei sind für die Geschichte der deutschen Litteratur von so tiefgreifender Bedeutung, daß die Schule auch da, wo sich ihr Schwierigkeiten entgegenstellen, nicht darauf verzichten darf, die-

selben zu überwinden, wenn sie ihren Zöglingen ein Verständnis deutschen Geisteslebens eröffnen will.

Grundlegend für die Entwickelung des deutschen Dramas ist zunächst die Dramaturgie. Freilich scheint sie auf den ersten Anblick aus dem Rahmen herauszufallen, den wir der Schullektüre gesteckt haben. Beruht ihre Bedeutung doch gerade darin, daß sie ein kritisches Verständnis der vorhandenen dramatischen Litteratur anbahnen und hierdurch dem Drama der Gegenwart Wege und Ziele, Gesetze und Richtungen vorzeichnen wollte, mit einem Wort daß sie das Muster einer produktiven Kritik ist. Knüpft sie doch überall an Aristoteles' Poetik als an einen unfehlbaren Kanon an und führt daher mitten hinein in Diskussionen über kritisch-ästhetische Fragen. Dazu kommt, daß die Geltung dieses „Kanons" durch die theoretische Arbeit der neueren Aesthetik in mehr als einem Punkte erschüttert und zweifelhaft geworden ist. Den berühmten Vergleich der Poetik mit den Elementen des Euklid würde heute schwerlich ein Aesthetiker zu wiederholen wagen, und welchem Kritiker würde man es nicht verdenken, wenn er eine neue Tragödie nach dem Grundsatz beurteilen wollte, „daß sie sich von der Richtschnur des Aristoteles keinen Schritt entfernen kann, ohne sich ebensoweit von ihrer Vollkommenheit zu entfernen?"

In der That läßt es sich den geschilderten Bedenken gegenüber nicht rechtfertigen, wenn man die Dramaturgie und im Zusammenhang damit den Aristoteles zu einem Mittelpunkt oder gar dem Höhepunkt der deutschen Lektüre machen will. Die Schüler ein Semester hindurch ganz oder größtenteils mit der Dramaturgie und dem Aristoteles zu beschäftigen und sie etwa im Anschluß an diese Lektüre ein paar Dramen Shakespeares oder unserer eigenen Klassiker zugleich kennen und beurteilen zu lehren — ein Verfahren, das durch Laas' Anregung an vielen Lehranstalten üblich geworden ist — kann man nur als von Grund auf verfehlt bezeichnen. Weder die Empfänglichkeit des Schülers für dichterische Schönheit und Größe noch seine Urteilsfähigkeit kann durch ein solches Kritisieren gefördert werden.

Allein der ästhetisch-kritische Gesichtspunkt ist nicht der einzige, unter welchem die Dramaturgie betrachtet und gewürdigt sein will: sie hat über und neben dem Wert, der ihr für die Aesthetik zukommt, eine litterarhistorische Bedeutung ersten Rangs. Die klassische Kritik Lessings bildet ein wesentliches Glied in der Geschichte unserer klassischen Litteratur: niemand wird die letztere verstehen können, ohne ein Verständnis von der Bedeutung der ersteren gewonnen zu haben. Offenbar aber kann man diese ästhetische Kritik dem Schüler als ein einzelnes Moment der Entwickelung verständlich machen, ohne daß man ihn lehrt, sie als die Instanz zu betrachten, nach welcher die ganze Entwickelung zu beurteilen sei. Der hohe Wert nun, den die Dramaturgie für die Begründung unserer klassischen Poesie besitzt, beruht nicht sowohl auf ihren ästhetischen Theorien und einzelnen Lehrsätzen, als auf der Methode, welche das Ganze beherrscht. Das Charakteristische dieser Methode aber ist dies, daß der Kritiker stets auf das Wesentliche geht und alles Äußerliche und Nebensächliche zurückdrängt; daß er überall das Gesetz sucht, das Natur oder Vernunft — beides setzt der Rationalismus als eins — begründet haben und daß er die konventionelle Regel geringschätzt. Umgekehrt hatte es der französische Klassizismus gemacht: ihm galt die Konvention der künstlerischen Technik als der oberste Gesichtspunkt, dem sich alle anderen unterzuordnen hatten. Daher tritt Lessing in der Dramaturgie vor allen Dingen als B e f r e i e r auf; und als einen Befreier ruft er den Aristoteles herauf, nicht aber, um an Stelle falsch verstandener Regeln eine neue, besser begründete, doch ebenso einengende ästhetische Theorie zu setzen. Hierin beruht die bleibende Bedeutung der Dramaturgie. Denn auch da, wo die absolute Richtigkeit der Lessingschen oder Aristotelischen Sätze mit Fug bezweifelt wird, da muß man doch die Absicht anerkennen, mit der sie ausgesprochen oder erneuert werden, und die Wirkung, die sie erzielt haben.

Ein einzelnes aber schlagendes Beispiel für dies Verhältnis bildet Lessings Lehre von der historischen Wahrheit

im Trauerspiel (St. 19, 22—24; 31—34 Anfang.) Diese Lehre geht von dem bekannten Satze des Aristoteles aus: *φιλοσοφώτερον καὶ σπουδαιότερον ποίησις ἱστορίας*, und gipfelt in der Regel, daß der Dichter „in allem, was die Charaktere nicht betrifft, von der historischen Wahrheit abgehen könne. Nur die Charaktere sind ihm heilig; die geringste wesentliche Veränderung würde die Ursache aufheben, warum sie diese und nicht andere Namen führen, und nichts ist anstößiger, als wovon wir uns keine Ursache geben können." (St. 23.) — So wenig nun wie jener Satz des Aristoteles angesichts unserer heutigen Geschichtswissenschaft, ebenso wenig ist die Lessingsche Beschränkung gegenüber dem Drama unserer klassischen Litteraturepoche haltbar. Einen sehr viel weiteren Spielraum setzt der Selbständigkeit des Trauerspieldichters denn auch G. Freytag, der die Kritik unserer Tage mustergiltig vertritt. Nach ihm ist die Freiheit, welche der historischen Tragödie gesteckt ist, nicht ein für allemal fest begrenzt, sondern sie richtet sich nach dem Maße, in welchem der historische Stoff dem Publikum des Dichters bekannt und eingeprägt ist. „Der Dichter wird sich zu hüten haben, daß in seiner Erfindung nicht ein für seine Zeitgenossen empfindlicher Gegensatz zu der historischen Wahrheit hervortritt;" im übrigen verfährt er, wenn er sich das Wesen des Helden so umbildet, wie es für eine rührende und erschütternde Wirkung der Handlung wünschenswert ist, „in der That mit unumschränkter Freiheit". (Technik des Dramas S. 13, 14.)

Man sieht: um den absoluten Wert der Lessingschen Lehre ist es mißlich bestellt, und wenn man die Schüler nicht etwa zu einer Kritik der Kritik herausfordern will, so wird man besser thun, sie die ästhetische Haltbarkeit derselben nicht — namentlich nicht in Aufsätzen — an den Meisterwerken unserer klassischen Litteratur erproben zu lassen. Es wird vielmehr ein kurzer Hinweis des Lehrers darauf, daß die Beschränkung in dem hier gezogenen Umkreis nicht haltbar ist, das Richtige sein.

Ganz anders aber gestaltet sich die Sache, wenn man vom

historischen Standpunkt aus die Absicht des Dramaturgen und die Wirkung, die er erreicht hat, in Rechnung zieht. Denn dann sieht man sofort: nicht um eine Beschränkung, sondern gerade um die Befreiung des dramatischen Dichters war es ihm zu thun, um die Befreiung nämlich von äußerlichen und kleinlichen Rücksichten auf zufällige und unwesentliche historische Umstände, an welche eine engherzige Kritik ihn zu binden suchte. „Sind es die bloßen Facta, die Umstände der Zeit und des Ortes, oder sind es die Charaktere der Personen, durch welche die Facta wirklich geworden, warum der Dichter lieber diese als eine andere Begebenheit wählt? Wenn es die Charaktere sind, so ist die Frage gleich entschieden, wie weit der Dichter von der historischen Wahrheit abgehen könne. In allem, was die Charaktere nicht betrifft, so weit er will." Den unwesentlichen Äußerlichkeiten gegenüber sucht Lessing aus dem Wesen des historischen Dramas heraus die Grenzen jener Freiheit zu bestimmen: er findet den Kernpunkt desselben in der Charakteristik, ohne Zweifel soweit mit völligem Recht, als die Charaktere gegenüber jenen äußeren Umständen allerdings das bei weitem Wesentlichere sind und häufig — vielleicht in den meisten Fällen — thatsächlich den Ausgangspunkt des Dichters gebildet haben. In der Zurückführung auf das Wesentliche, in der Befreiung von unwesentlichen Nebenrücksichten, liegt Lessings Zweck und Verdienst. Und so ausschließlich kommt es ihm auf diese Befreiung an, daß er an den verschiedenen Stellen der Dramaturgie, wo er diese Frage berührt, seiner Gleichgiltigkeit gegen die „bloßen Facta", die äußeren Umstände, stets einen gleich entschiedenen Ausdruck verleiht, während er in Hinsicht auf die Charakteristik nicht einmal immer an der Beschränkung festhält, die er im Prinzipe aufgestellt hat. Heißt es St. 23: „Die Charaktere sind ihm heilig", so erklärt der Kritiker es St. 34 ausdrücklich für „einen weit verzeihlicheren Fehler, seinen Personen nicht die Charaktere zu geben, die ihnen die Geschichte giebt, als in diesen freiwillig gewählten Charakteren selbst, es sei von seiten der inneren Wahrscheinlichkeit oder von seiten

des Unterrichtenden zu verstoßen. Denn jener Fehler kann vollkommen mit dem Genie bestehen, nicht aber dieser."

Dieses Beispiel veranschaulicht, wieviel größer die historische Bedeutung der Lessingschen Sätze ist als ihre ästhetische Haltbarkeit, und wie recht Gustav Freytag hat, wenn er von der Dramaturgie urteilt: „Der siegreiche Kampf, welchen Lessing in diesem Werke gegen die Tyrannei des französischen Geschmacks führte, wird demselben die Achtung und Liebe der Deutschen für immer erhalten. Für unsere Zeit ist der streitende Teil der wichtigste."

Die polemische Stellung nun, welche die Dramaturgie dem französischen Klassizismus gegenüber einnimmt, erlegt dem Unterricht die Pflicht auf, dem Schüler eine Anschauung dessen zu geben, was hier bekämpft wird. Verkehrt ist es, wenn man ihn veranlaßt, sich aus der einseitigen und zwar mit voller Absicht einseitigen Kritik Lessings ein Bild der französischen Tragödie zu entwerfen und zu diesem Zwecke das Urteil Lessings zu reproduzieren, um mit altkluger Überhebung im Aufsatz über eine Litteratur abzuurteilen, die er nicht kennt[1]).

Zu einem tieferen Verständnis des französischen Klassizismus kann ein deutscher Primaner überhaupt nicht so leicht gelangen. Abgesehen von der Grundverschiedenheit des nationalen Geschmackes würde eine sehr viel zeitraubendere und gründlichere Vertiefung in die Epoche Ludwigs XIV. und ihre Litteratur dazu nötig sein, als sie selbst unser Realgymnasium seinen Schülern zu gewähren vermag. Es bedarf dessen auch nicht, um ihnen klar zu machen, daß sich Lessing im Rechte befand, wenn er seine Deutschen „von der Tyrannei des französischen Geschmackes" zu befreien suchte. Ihnen aber wenigstens eine unmittelbare und ungefärbte Anschauung dieser Litteratur zu geben, ist schon eine Forderung der Billigkeit, man darf sagen, der pädagogischen Moral, die es

[1]) „Mit welchem Recht behauptet Lessing in der Dramaturgie, daß die Franzosen noch kein tragisches Theater hätten?" lautet ein Aufsatzthema in einem Berliner Programm 1889.



verbietet, den Zögling nach einseitigem Zeugnis sich sein Urteil bilden zu lehren. Aber auch seinem litterarischen und historischen Verständnis kann es nur dienlich sein, wenn er einsieht, daß auch diese mit Recht vielgeschmähte Kunstform ihre eigentümlichen, freilich durchaus national und historisch bedingten Vorzüge hatte. Um ihm einen Begriff hiervon zu verschaffen, wird es gut sein, wenn der deutsche Unterricht den französischen in seine Dienste stellen kann; die Lektüre je einer Tragödie von Corneille, Racine und Voltaire wird zu diesem Zweck völlig genügen. Wo das aus irgend welchen Gründen nicht angeht, muß die Schillersche Phädraübersetzung und die Goethesche Bearbeitung des Tancred und Mahomet diesem Zwecke dienen, wiewohl hier die charakteristische Form nicht völlig zu ihrem Rechte kommt [1]).

Das Gegenstück zu seinem Kampfe gegen die französische Tragödie bildet Lessings Verhältnis zur aristotelischen Poetik. Wie jene das Ziel seiner Angriffe, so ist diese der Gegenstand seiner unbedingten Anerkennung; Aristoteles ist der Bundesgenosse, mit dessen glänzendem Schilde er sich deckt. Eine gewisse Berücksichtigung also erfordert auch er seitens des Unterrichts. Allein es wird völlig hinreichen, wenn man den Schülern eine allgemeine Charakteristik des Werkes entwirft und ihnen sodann die Stellen, auf welche Lessing sich im Einzelnen bezieht, soweit er sie selber nicht wörtlich anführt, an die Hand giebt. Eine eingehende Lektüre der Poetik jedoch, in der Art wie sie Laas vorgeschlagen und entworfen hat, wird auch dann ihren Zweck verfehlen, wenn man die kritische Ausbildung des Schülers als ein berechtigtes Ziel des Unterrichts anerkennt. Schon die fragmentarische Form und der vielfach zweifelhafte Sinn der Überlieferung macht eine systematische Beschäftigung mit dem Werke für die Schule un-

[1]) Die Schillerschen Strophen „An Goethe, als er den Mahomet von Voltaire wieder auf die Bühne brachte“, können den Schüler lehren, wie diese Klassiker der überwundenen Dichtungsform gegenüber Gerechtigkeit übten: das geistreiche Gedicht hebt die Vorzüge derselben auf das treffendste hervor.

thunlich. Die Deutungen, welche Lessing manchen der vielen zweifelhaften Stellen gegeben hat, haben sich vor der wissenschaftlichen Kritik nur teilweise als stichhaltig bewährt und würden Diskussionen notwendig machen, die den Unterricht aufhalten und den Schüler verwirren müßten. Und was den Gesamtgehalt des Buches betrifft, so ist die heutige Ästhetik bei aller Hochachtung vor demselben darüber einig, daß der französische wie der deutsche Klassizismus seine Tragweite vielfach überschätzt hat. Welche Veranlassung aber hätten wir, unklare oder unaufgeklärte Termini unseren Schülern gegenüber als klare und feststehende Erkenntnisse darzustellen, welche Ursache, historische Bedeutung für thatsächliche Geltung auszugeben?

Nicht nur die berühmten Abschnitte über die Katharsis, sondern überhaupt fast alle die abstrakteren Partien der Dramaturgie, welche der ästhetischen Spekulation im engeren Sinne zufallen, gehören aus den angeführten Gründen nicht in den Gymnasialunterricht. Eine schulgemäße Auswahl hat durchaus die historisch-kritischen Gesichtspunkte im Auge zu behalten und diejenigen Teile zu bevorzugen, welche für die litterarische Entwickelung in Deutschland die größte Wichtigkeit gehabt haben. Der Gang der Lektüre wird sich demnach folgendermaßen gestalten:

1. Zu beginnen ist die eingehende Besprechung mit dem letzten Abschnitt (St. 101—104 bis zu den Worten: „der so fest an Aristoteles glaubt wie ich"), der alle wesentlichen Gesichtspunkte, sachliche wie persönliche, enthält. Hierzu ist der 17. Litteraturbrief zu vergleichen.

A. Tragödie.

2. Dann kann gleich die Merope folgen (St. 36—50), welche die Tendenz Lessings, sein Verhältnis zu dem französischen Theater und zu Aristoteles am besten veranschaulicht. Gerade hier wird klar, daß Aristoteles ihm nicht sowohl als Gesetzgeber

wie als Befreier von Wichtigkeit ist. Die „Regeln" desselben stellen die Anforderungen der Natur und Vernunft gegenüber der Konvention dar. Als Einleitung ist zu lesen: St. 36, 37 halb; 40, 41 Anf. (Geschichte des Stoffes). Weg bleibt: St. 41—43. Der Rest zerfällt in drei Abschnitte:

a) Art der Fabeln nach Aristoteles St. 37—49.

b) Drei Einheiten. 44—46.

c) Überraschungen und Erkennungen. 47—50.

Der Hauptabschnitt ist b; c und a können bei beschränkter Zeit aus der Besprechung wegbleiben.

3. Rodogune (mit dem vorigen etwa als Erläuterung der Einheit der Handlung zu verbinden). St. 29—32.

4. Von prinzipieller Wichtigkeit ist ferner St. 73—81. Weiße, Richard III. (Bösewichter. Wesen der Tragödie.)

Den polemischen „kleinen Ausschweif" über die Aristotelische Definition der Tragödie St. 74—78 läßt man am besten weg. Die Resultate ergeben sich z. B. aus dem Anfang von St. 79. Und man kann die Schüler mit Lessings Auffassung derselben in den Grundzügen bekannt machen, ohne auf die wissenschaftlich sehr zweifelhaft begründete Diskussion näher einzugehen. An dem unzweideutig Klaren und Festen, das die Dramaturgie enthält, haben die Schüler soviel zu lernen, daß man sie mit dem Zweifelhaften und Gewagten wahrlich nicht zu behelligen braucht. Auch die Polemik gegen Corneille St. 81—83 ist für den Unterricht schwerlich von Nutzen.

5. Das Verhältnis zu Shakespeare wird auch durch die Kritik zu Semiramis (St. 10—12) erläutert.

6. Einen guten Abschluß macht Zelmire, St. 18 und 19. Der patriotischen Tendenz wegen ließen sich die beiden Abschnitte auch unmittelbar an 1) anschließen. Sie handeln:

a) über den nationalen Sinn,

b) über geschichtliche Stoffe; das Verhältnis von Geschichte und Drama.

Zur Erläuterung dieses zweiten Punktes sind heranzuziehen: St. 22—24 Essex v. Corneille; ferner St. 31, 32 Rodogune,

St. 33 Schluß und 34 Anfang aus der Kritik über Soliman, die sich der Natur des Gegenstandes nach im übrigen nicht zur Besprechung eignet.

B. Komödie.

7. St. 28, 29. „Der Zerstreute." (Moralische Wirkung des Lächerlichen.)

8. Von der vortrefflichen Abhandlung „Die Brüder" St. 96 bis 110 eignet sich der Natur des Stoffes nach nicht viel zu einer eingehenden Erörterung. Doch kann man wenigstens den allgemeinen Teil St. 96, 97 über historisches Kostüm in der Tragödie und Komödie (bis zu den Worten „anders als billigen") mit den Schülern durchsprechen.

[Die Abhandlung St. 84—95 (Diderot, „Hausvater") über Individualcharaktere und Typen im Lustspiel und in der Tragödie enthält zwar viel Interessantes, aber sie ist doch für Schüler recht schwierig, jedenfalls nur mit einer intelligenten Generation lesbar; zudem besteht sie mehr aus langen Citaten als aus Eigenem, was für den Inhalt zwar keinen, für den stilistischen Wert aber einen sehr großen Unterschied macht.]

9. St. 69, 70 (Über Berechtigung der Tragikomödie und in Anknüpfung daran über das Verhältnis von Natur und Kunst unter Anführung einer längeren Stelle aus Wieland) ist in vieler Beziehung lehrreich; hier bietet sich u. a. Gelegenheit, über Wieland einige Worte zu sagen. Der vorhergehende Bericht über den spanischen Essex ist für Schüler ohne Wert.

Man wird dafür Sorge tragen, daß die Schüler privatim möglichst den ganzen Umfang der hier ausgewählten Stücke lesen. Zur eingehenden Erörterung aber wird man nicht jedesmal alle bringen können; auch hier ist offenbar für zwei Semester und somit für eine Abwechslung Stoff genug. Von prinzipiellster Bedeutung ist Nr. 1, das in jedem Semester erörtert werden muß. Auch Nr. 2 (Merope) möchte schwerlich zu

umgehen sein. Bei allen anderen Abschnitten jedoch wird der Lehrer mit Auswahl verfahren können.

Aus der obigen Übersicht ergiebt sich zugleich die Methode, die dem Verf. vorschwebt. Man liest natürlich nicht nach dem Zufall der Reihenfolge, sondern wird z. B. immer mit Nr. 1 beginnen; und so wenig wie an den Umfang der „Stücke“ kann man sich an den der einzelnen Kritiken halten, da in denselben oft mehrere sehr verschiedene Punkte zur Besprechung kommen. Man wird mithin auch von solchen Kritiken, die ausführlich erörtert werden, manche Abschnitte ganz weglassen, z. B. alles, was die Schauspieler betrifft. Das zur Besprechung Verbleibende wird man von vornherein unter bestimmten Gesichtspunkten einteilen und so den Schülern zur Präparation und zum Berichten aufgeben; so würde z. B. Merope 3 Themen zu ebensoviel „Vorträgen“, Zelmire 2 solche enthalten u. s. w. —

Unverhältnismäßig lange haben wir bei der Dramaturgie verweilt, einmal weil es galt, eine fast schon eingewurzelte falsche Behandlung des Werkes zu bekämpfen und, wenn möglich, wieder aus dem Unterricht zu verdrängen; und zweitens weil gerade dieser Gegenstand besonders geeignet ist, das, was in unseren Betrachtungen als historisches Verständnis bezeichnet und angestrebt wird, gegenüber einer ästhetisch-kritischen Behandlungsart ins rechte Licht zu rücken. Bei dem, was hinsichtlich Lessings noch zu erörtern bleibt, können wir uns kürzer fassen.

Das deutsche „Nationaltheater“, zu dem die Dramaturgie theoretisch den Grund legen wollte, haben Minna von Barnhelm und Emilia Galotti praktisch angebahnt. Das klassische Lustspiel Lessings findet jetzt wohl nahezu auf allen deutschen Gymnasien die gebührende Berücksichtigung. Die zeitgeschichtliche und nationale Bedeutung dieser „wahrsten Ausgeburt des siebenjährigen Krieges“, die Vorzüge der Komposition und Charakteristik wird kein Lehrer der Prima so leicht unerwähnt lassen. Hier ist ferner der Ort, die Bedeutung Friedrich des Großen für die deutsche Litteratur hervorzuheben. Die bekannte Stelle in Goethes Wahrheit und

Dichtung B. VII wird herbeigezogen werden; Gleim und Ew. v. Kleist erheischen eine kurze Würdigung; Ramler und die Karschin sind zu nennen. — Eines ausführlichen Eingehens aber, eines langen Verweilens in dem Klassenunterricht bedarf die Lektüre des durchaus volkstümlichen und leicht verständlichen Lustspiels nicht. Von den einzelnen Teilen desselben erfordert nur etwa die Riccaut-Scene eine besondere Besprechung: namentlich ist nach meiner Erfahrung der Hinweis darauf angebracht, daß der Dichter in dieser Episode zwar deutsche Art und Sprache französischer Eitelkeit und Anmaßung gegenüber hat verteidigen wollen, daß er im übrigen aber keineswegs beabsichtigt, mit der Gestalt des vaterlandslosen Glücksritters ein Bild oder Zerrbild des französischen Volkscharakters zu geben. Hier ist eine der Gelegenheiten, die der deutsche Unterricht zahlreich darbietet, das berechtigte Nationalgefühl, zu dem wir unsere Jugend erziehen wollen, von chauvinistischer Verachtung fremden Wesens zu reinigen. Im übrigen darf man die Beschäftigung mit dem Stücke dem häuslichen Fleiß der Schüler überlassen. Für Aufsätze mannigfacher Art bietet dasselbe die vortrefflichsten Anknüpfungen, und es wird auch, soviel sich übersehen läßt, nach dieser Richtung durch die Praxis allgemein ausgenutzt.

Anders steht die Schule zu Emilia Galotti. Die tiefe künstlerische Weisheit, der planvoll berechnende Kunstverstand, der hier den Grundriß entworfen, der Stein an Stein des Baues zusammengefügt hat, werden sich nur dem eindringenden Verstande, nur der ins einzelne gehenden Beschäftigung ganz enthüllen [1]). Zu einer solchen nun aber ist das Werk für die Schule seinem Gegenstande nach ungeeignet. Man kann es nur als einen schweren Mißgriff bezeichnen, wenn Laas (D. A. S. 439 f.) seinen Schülern zumutet, sich in die Motive, die den Odoardo zur Ermordung Emilias treiben, oder in die leidenschaftlichen Ver-

[1]) Das Stück ist recht geeignet, den Ausspruch des Aristoteles *εὐφυοῦς ἡ ποιητική ἐστιν ἢ μανικοῦ· τούτων γὰρ οἱ μὲν εὔπλαστοι οἱ δὲ ἐξεταστικοί εἰσιν* (Poetik c. 17) in der einen seiner Alternativen zu veranschaulichen.



irrungen der Orsina zu vertiefen und sogar darüber zu schreiben[1]). Was der Unterricht für das Verständnis dieses Dramas zu thun hat, ist verhältnismäßig wenig. Vor allem wird die mustergiltige Komposition in großen Zügen aufgewiesen. Im übrigen genügt es, wenn der Lehrer die Beziehungen hervorhebt, welche das Stück zum Virginiastoff einerseits, zu den Kulturzuständen seiner Entstehungszeit andererseits hat. In letzterer Hinsicht ist darauf hinzuweisen, daß dieses Trauerspiel trotz seines italienischen Kostüms die Menschen und Verhältnisse deutscher Kleinstaaten des vorigen Jahrhunderts widerspiegelt und mit „Kabale und Liebe" in engster Verwandtschaft steht. In der ersteren Beziehung wird es vor allem darauf ankommen, die künstlerische Notwendigkeit aufzuweisen, aus welcher sich die Abweichungen von der Livianischen Erzählung ergeben und die neue tragische Wendung entspringt. Das Gefühl des modernen Dichters erträgt es nicht, in der Jungfrau, um die sich die Handlung bewegt, ein rein passives Opfer zu sehen, das der Vater hinschlachtet, ohne es auch nur zu befragen. Ja nicht einmal ein gewollter Tod würde für unser Gefühl tragisch wirken, wenn er nur gewollt würde, um äußere Gewalt abzuwenden. Der Kampf darf mithin kein äußerer sein, aber er darf ebensowenig ausschließlich in der Seele des Vaters vor sich gehen; das Mädchen selbst muß ihn in sich durchkämpfen. An Stelle der Gewalt, über welche die Tugend erhaben ist, tritt die Verführung. Der brutale römische Tyrann verwandelt sich in den geistreichen und liebenswürdigen Prinzen, an dem eine Orsina leidenschaftlich hängt. Noch liebt ihn Emilia nicht, aber ihre Phantasie hat sich schon mit ihm beschäftigt, als „er selbst" in der Kirche zu ihr tritt; schon da giebt es kein Heil als zitternde Flucht. Sie fühlt, daß sie dem Verführerischen nicht widerstehen kann, wenn ihr diese Möglichkeit abgeschnitten ist;

[1]) Natürlich finden sich auch hier Nachfolger, welche den Fehler noch weiter treiben. „Marwood und Orsina" lautet ein Thema in einem Berliner Programm 1889!

und als das geschieht, bleibt ihr, um der Schuld zu entgehen, nur der selbsterwählte Tod. So wird dieser Tod zu einem tragischen und damit zugleich Emilia zur tragischen Heldin. Aber freilich was sie an Bedeutung und dramatischem Interesse gewinnt, das verliert der Vater, der in der ursprünglichen Fabel allein hervortrat. Er erscheint nicht mehr als Held und Mittelpunkt, er führt nur aus, was seine Tochter von ihm fordert. Ja da ihm nicht, wie dem römischen Virginius, die Möglichkeit genommen ist, dem Bedroher seiner Ehre mit der Waffe in der Hand gegenüber zu treten, da ihn thatsächlich nur ein freundliches Wort des Prinzen von dem abhält, was wir in diesem Falle fast als seine Pflicht empfinden, so erscheint er in dem unsicheren Schwanken seiner Entschlüsse, in seinen plötzlichen Aufwallungen und in seiner ebenso wenig überlegten wie überlegenen Handlungsweise tief unter dem Römer, der den einzig rettenden Entschluß ebenso rasch faßt wie sicher ausführt. Allein sobald die Notwendigkeit dieser Verschiebung einmal eingesehen ist, mit welcher Folgerichtigkeit fügt sich dann alles zur künstlerischen Einheit zusammen! Wie geistreich und zugleich wie notwendig erscheinen die zahlreichen Erfindungen und Veränderungen, die der Dichter vorgenommen, wie sehr am Platze die Gestalten, die er geschaffen hat: die eitle thörichte Mutter und der ungeliebte, doch hochgeachtete Bräutigam, der „hämische" Höfling, der aus einem bloßen Werkzeug des Gewalthabers zum eigentlichen Leiter der Intrigue geworden ist, endlich die Kontrastfigur der Orsina, die uns zeigt, vor welchem Schicksal Emilia durch den Dolchstoß des Vaters bewahrt bleibt. — Auf alles dies jedoch kann nur in Kürze hingewiesen werden: mehr als zwei Stunden wird man im allgemeinen diesem Gegenstande nicht zuwenden.

Wenden wir uns nunmehr zu dem dritten der „Meisterdramen" Lessings, dem Nathan, so eröffnet sich uns mit demselben der Blick auf die zweite Seite der geschichtlichen Bedeutung des Dichters. Neben Schillers Don Carlos ist Lessings Nathan das dichterische Hauptwerk der deutschen Aufklärung: beide Dramen enthalten gleichsam den poetischen Niederschlag,

die Quintessenz der Gedanken, welche das 18. Jahrhundert beherrschten und auf deren Untergrund unsere klassische Litteratur weiter gebaut hat. Die Bekanntschaft mit dieser großen Gedankenbewegung darf das Gymnasium unmöglich seinen Schülern vorenthalten. Nirgends aber findet sich der Kern derselben reiner und schöner als in der dichterischen Verherrlichung, die sie in den genannten beiden Werken gefunden hat. Hiermit ist der Gesichtspunkt bezeichnet, unter dem der Nathan zu behandeln ist. Von diesem Standpunkt aus müssen die Bedenken schwinden, welche von so vielen und selbst durchaus vorurteilsfreien Seiten gegen die Schulbehandlung des Nathan geltend gemacht sind[1]. Der Lehrer hat der Lektüre des Nathan genau so wie allen anderen Meisterwerken der Litteratur gegenüber den historischen, nicht den kritischen Standpunkt festzuhalten, d. h. er hat für die Grundgedanken des Gedichtes weder mit seiner Persönlichkeit einzustehen noch hat er dieselben von einem „positiven“ oder negativen Standpunkt aus zu kritisieren: er hat sie einfach aus dem Geiste des Dichters und seiner Zeit heraus verständlich zu machen. Wenn er dabei in diesem Geiste verfährt, wenn er in der erklärenden Besprechung das Hauptgewicht auf die Moralvorschrift der Toleranz, der „unbestoch'nen, von Vorurteilen freien Liebe“ legt, die der Held des Dramas in Wort und That verwirklicht, so werden die Klippen, deren Nähe man „lieber meidet als daß man sie aufsucht“ (Apelt a. a. O. S. 62), von selber verschwinden; die wenigen Stellen, welche einem christlich gläubigen Gemüt wirklich Anstoß erregen können, darf er, wenn

[1]) Dieselben kommen wesentlich auf die Fragen hinaus, welche F. Kern, Deutsche Dramen als Schullektüre S. 11, stellt: „Soll man durch zustimmende Erklärung der Ringgeschichte die Schüler auf den Standpunkt führen, den Schiller einnimmt in seinem Epigramm „Mein Glaube,“ in welchem er aus Religion keine von allen ihm genannten Religionen bekennen will? Sollen die Schüler vom Standpunkt christlicher Dogmatik aus hochmütig zu Gericht sitzen über Nathans tiefe sittliche Empfindung, daß Ergebenheit in Gott von unserem Wähnen über Gott so ganz und gar nicht abhängt?“

er es nicht vorzieht, sie mit Stillschweigen zu übergehen, mit gutem Gewissen der Eigenart des Rationalismus zuschreiben. Hierhin gehören namentlich ein paar Stellen, welche die rationalistische Ansicht von dem Priestertum als einer aus menschlichem Eigennutz hervorgegangenen Institution zum Ausdruck bringen; also Sittahs Äußerung über David und Salomon (II 3) und die — übrigens nur hypothetisch gemachte — Andeutung „betrogene Betrüger" in der Ringfabel. Ein schwächliches Christentum aber müßte es sein, das sich durch den Gedanken, daß Christ und Jude nicht eher „Christ und Jude als Mensch sind", oder durch den Hinweis darauf, daß auch Jud' und Muselmann ihrer Väter Treu' und Glauben am wenigsten in Zweifel zu ziehen Ursache haben, beunruhigt und erschüttert fühlte.

Aus der Gesamtanlage des Stückes aber oder aus der „Abstufung" der Charaktere nach den Religionen eine antichristliche Tendenz herauszulesen, ist ungerechtfertigt. Daß zum Hauptvertreter der aufgeklärten Weltanschauung ein Jude genommen ist, war freilich durch die Tendenz eines Werkes notwendig geboten, das zunächst für Christen geschrieben ist und sie von Vorurteilen gegen Andersgläubige, gegen die Juden zumal, zurückbringen sollte. Im übrigen aber ist es unrichtig, wenn man behauptet hat, daß die christlichen Charaktere in dem Drama gegen die Bekenner der anderen Religionen unverhältnismäßig schlecht wegkämen. Das Christentum ist durch eine weitaus größere Anzahl von Charakteren vertreten als eine der beiden anderen Religionen, und diese Charaktere zeigen untereinander wieder die stärksten Abstufungen. Der pfäffische Fanatismus des Patriarchen und die Engherzigkeit Dajas werden durch des Klosterbruders fromme Einfalt aufgewogen. Und was das Verhältnis der drei Hauptcharaktere betrifft, so sieht man leicht, daß dieselben nicht sowohl nach einer tendenziösen Absicht als nach einem künstlerischen Plane abgestuft sind; sie unterscheiden sich weit weniger durch Eigenschaften ihrer Religion als ihres Alters von einander. In ähnlicher Weise wie später Schiller im Tell die drei Häupter des Rütlibundes, so stellt

der Dichter hier die reife Weisheit Nathans, der auf der Schwelle des Greisenalters zu denken ist, der männlichen aber noch nicht völlig sicheren und ausgereiften Tugend Saladins und dem jugendlichen Ungestüm des Tempelherrn gegenüber. Es ist dieselbe Weltanschauung, die alle drei beseelt, nur daß sie in ihrem jüngsten Vertreter noch am meisten mit Vorurteilen und Leidenschaften zu ringen hat, wie denn auch Saladin zunächst noch glaubt, den Juden als Juden behandeln zu dürfen. Überhaupt sind die Charaktere Saladins und seines Neffen in allen wesentlichen Zügen mit so deutlicher Absicht gleich gehalten, daß von einer Wertverschiedenheit hier kaum noch die Rede sein kann.

Eine Anzahl von Stunden also auf die Erläuterung des Grundgedankens, auf die Besprechung der Charaktere des Nathan zu verwenden, unterliegt nicht allein keinem gerechtfertigten Bedenken, sondern ist von dem historischen Gesichtspunkt aus, der den deutschen Unterricht in den obersten Klassen leiten soll, geradezu geboten. Denn dieser Gesichtspunkt verlangt, daß von den wesentlichen Zügen, welche die Entwickelung unserer klassischen Litteratur bestimmt haben, keiner ganz unberücksichtigt bleibe, soweit er sich nicht etwa dem Verständnis der Schule entzieht. Ganz besonders belehrend ist eine vergleichende Zusammenstellung der Ringscene mit der großen Posascene im Carlos, die in formaler Hinsicht eine Nachahmung der Lessingschen Scene und in Bezug auf den Gedankengehalt eine wesentliche Ergänzung derselben ist: sie bringt die politischen Ideale der Aufklärung in derselben Weise zum Ausdruck wie jene die religiösen [1]). Einer Einzelinterpretation freilich, einer statarischen Klassenlektüre bedarf der Nathan ebensowenig wie die meisten der auf dieser Stufe zu behandelnden Werke. Vielmehr ist der Rest des

[1]) Der Vergleich ist zuerst durch Fr. Vischer gelegentlich einmal ausgesprochen und von Scherer in der Litteraturgeschichte aufgenommen worden; an beiden Stellen aber ist mit Unrecht die Scene aus Goethes Iphigenie V 2 hinzugezogen, die nach Form und Inhalt einem ganz anderen Gedankenkreise angehört und über den rationalistischen Gesichtspunkt weit hinausgeht.

Semesters auf die dritte Seite von Lessings Wirksamkeit und damit auf die Laokoonlektüre zu verwenden.

Der Laokoon gehört zu denjenigen Werken, welche dem deutschen Geist das Verständnis für die Kunst des Altertums erschlossen und damit zugleich ein Schönheitsideal aufgestellt haben, durch das die Entwickelung unserer klassischen Poesie entscheidend beeinflußt worden ist.

Allein Lessing steht im Hinblick auf diese Wirkung doch erst in der zweiten Reihe: den ersten Platz wird hier immer Winckelmann einnehmen. Seine begeisterte Sehergestalt steht an der Schwelle unserer klassischen Periode, schauend und weisend. Sein Einfluß ist nicht auf Lessing beschränkt, er wirkt unmittelbar fort auf die Großen der zweiten Generation, und wiewohl es ausschließlich die bildende Kunst war, der sich sein schönheitstrunkenes Auge zuwandte, so hat sein Ideal doch nachhaltiger und tiefer auf die deutsche Poesie als auf die Kunst gewirkt. Weder dem Inhalt noch dem Stil nach wäre Goethes Iphigenie denkbar ohne Winckelmanns Hinweis auf die „edle Einfalt und stille Größe“ der Antike; Schillers Ideal und Leben spiegelt aufs deutlichste die Winckelmannsche Auffassung von der Schönheit und Heiterkeit der griechischen Götterwelt wieder [1]), und Goethe durfte sich als sein Nachfolger und Fortsetzer bekennen [2]).

Vorübergehen an diesem schöpferischen Geist wird der deutsche Unterricht nicht dürfen, wenn es ihm ernst damit ist, den Schülern von dem Werden und Wesen unserer klassischen Periode ein Verständnis zu verschaffen. Und es ist ein Hauptvorteil der Laokoonlektüre, daß sie Anknüpfungen bietet, um auf die Bedeutung Winckelmanns hinzuweisen. Die „Geschichte der Kunst des Altertums“ in den Bereich der Schullektüre oder auch nur der gebotenen Privatlektüre zu ziehen, verbietet sich zwar aus inneren nnd äußeren Gründen; aber der Lehrer wird

[1]) Mit Recht hat deshalb E. Grosse im Anhang seiner Separatausgabe (Weidmann 1886) die berühmte Schilderung des Apollo von Belvedere aus der Geschichte der Kunst des Altertums abgedruckt.

[2]) Winckelmann und sein Jahrhundert, letzter Satz.



Ersatz dafür schaffen, indem er einige Stunden darauf verwendet, den Schülern die Bedeutung des Werkes anschaulich zu machen, ihnen einige der bezeichnendsten Stellen (Apollo von Belvedere, Laokoon u. ähnl.) vorzulesen, namentlich aber auch, um ihnen von der „antiken" Persönlichkeit Winckelmanns und dem eigenartig anziehenden Gange seines Lebens eine Vorstellung zu geben. Vor allen Dingen versäume er nicht, sie auf Goethes „Winckelmann und sein Jahrhundert" zu verweisen, eine Schrift, die diese Würdigung schon deshalb verdient, weil sie eins der schönsten Denkmäler deutscher Prosa und selbst unter den Schriften Goethes eine Perle ist. Auch den ersten Abschnitt von Herders erstem kritischen Wäldchen möge der Lehrer nicht unterlassen den Schülern mitzuteilen, da es die charakteristische Eigenart Lessings und Winckelmanns trefflich darstellt[1].

Während Winckelmann in begeisterter Anschauung, in liebevollstem Umfassen ein Gesamtbild der antiken Kunst zu neuem Dasein heraufbeschwor, während er „sehnsüchtigster Gewalt ins Leben zog die einzige Gestalt" und durch die eigene Intuition auf die schöpferischen Geister seiner Zeit wirkte, ging Lessing von den Nöten und Wirren der zeitgenössischen Litteratur und Kunst auf das Altertum als den entscheidenden Richter zurück, genau wie er es einige Jahre später in der Dramaturgie gethan hat. Während es Winckelmann um ein Gesamtbild der Antike zu thun war, ging Lessing von einem bestimmten, kritischen Problem aus. „Wenn Winckelmann die Kunstwerke vornehmlich empfindend betrachtete, steht Lessing ihnen denkend gegenüber. Daß zu der Zeit, da eine Geschichte wie eine Theorie der Kunst für uns erst geschaffen werden sollte, diese beiden Männer der Welt geschenkt waren, daß ihre so gänzlich verschiedenen Anlagen sie auf verschiedene Bahnen leiteten und dadurch ein jeder die Ein-

[1]) Noch einige andere Stellen des ersten Wäldchens eignen sich zur Mitteilung. Eine parallellaufende Lektüre und Berücksichtigung des Ganzen jedoch ist unthunlich.



seitigkeit des andern in der glücklichsten Weise ergänzte, das müssen wir heute noch dankend preisen" [1]).

Zu diesen Grundunterschieden beider Männer gehört es nun auch, daß, während Winckelmanns Blick ausschließlich der bildenden Kunst zugewandt ist, für Lessing immer die Litteratur den Mittelpunkt seines Interesses und Strebens bildete. So kunstvoll auch im Laokoon der Parallelismus zwischen litterarischer und Kunst-Kritik gewahrt ist, auf der ersteren liegt doch der Schwerpunkt. Weit umfassender ist die Anschauung, weit untrüglicher der Blick Lessings für die litterarische als für die künstlerische Seite seiner Probleme; und dementsprechend hat der Laokoon für die deutsche Litteratur eine weit größere Bedeutung gehabt als für die Kunst. Für die epische Poesie ist der Laokoon wenigstens annähernd das, was für die dramatische die Dramaturgie geworden ist: einige ihrer Grundgesetze sind in dem Werke unter Anlehnung an das Vorbild der Antike unverbrüchlich festgestellt und von allem falschen Flitter, von aller Verwirrung uud Vermengung gereinigt. Gleichwohl hat die Kritik des Laokoon für unsere Zeit nicht mehr die gleiche Bedeutung und nur zum Teil noch das gleiche Interesse, welches gewisse Teile der Dramaturgie noch heute so frisch und lebendig erhält. Denn was in der Dramaturgie bekämpft wird, ist der falsche Einfluß einer Litteratur, die in sich geschlossen, national und eigenartig, für ihr Volk und ihre Zeit in der That der klassische Ausdruck des künstlerischen Strebens gewesen ist und ihre Existenzberechtigung gehabt hat. Eine solche Litteratur kann der Nachwelt nie völlig gleichgiltig werden; und wenn es auch nur der Gegensatz ist, in welchem sich spätere Epochen zu ihr fühlen, so reicht das aus, um einem Werke, das der Ausdruck dieses Gegensatzes ist, ebenfalls seine Bedeutung zu erhalten. Die malende Poesie aber ist tot, oder vielmehr sie hat niemals mehr als ein Scheinleben geführt, und dieses Scheinleben hat der Laokoon

[1]) H. Blümner in der Einleitung zu seiner Ausgabe des Laokoon (1. Aufl. Berlin 1880).



dauernd und für immer zerstört. Was kümmert uns heute noch diese Ausartung eines durch und durch unkünstlerischen Geschmackes, und wie kann die Kritik desselben mehr als ein rein formales Interesse haben?

Dieses formale Interesse nun freilich bietet der Laokoon in hohem Maße. Was er hinter der Dramaturgie an aktueller Bedeutung zurücksteht, das hat er hinsichtlich der Form vor ihr voraus. Den ganz eigenartigen Reiz des Stils freilich teilt sie mit ihm: jene Schreibart, die schon Herder so treffend charakterisiert hat als den „Stil eines Poeten, d. h. eines Schriftstellers, nicht der gemacht hat, sondern der da machet, nicht der gedacht haben will, sondern der uns vordenkt; wir sehen sein Werk werdend, wie den Schild Achilles' bei Homer." Aber ebenso eigenartig und reizvoll wie der Stil im Laokoon ist die Komposition: scheinbar regellos, willkürlich zusammengetragene Betrachtungen, in Wahrheit trotz einer Anzahl von Abschweifungen und Zusätzen ein völlig planmäßiger induktiver Gang. Von dem Vergleich eines einzelnen Kunstwerkes mit einer einzelnen Dichterstelle geht der Schriftsteller aus: schon hier ergiebt sich als ein erstes vorläufiges Resultat die innere Wesensverschiedenheit beider Kunstarten. In mannigfacher Polemik wird der Gedanke ausgeführt und erweitert; die ganze Homerische Epik wird mit dem ganzen Gebiet der Malerei verglichen. So gelangt der Kritiker dazu, seine Sätze in allgemeiner und abstrakter Form auszusprechen und zu begründen, und dies allgemeinste Resultat wird dann wieder absteigend auf die Darstellung des Schönen und den Gebrauch des Häßlichen in den verschiedenen Kunstgebieten angewandt. Aber dieser Gang ist, wie schon bemerkt, fast verhüllt unter der Fülle des Einzelnen, der Episoden und Abschweifungen, und jeder Abschnitt für sich ist, wie Herder bemerkt „ein Ausgedachtes, das τεταγμένον eines vollendeten Gedanken".

Der geschilderten Eigenart des Buches hat die Auswahl Rechnung zu tragen, nach welcher dasselbe im Unterricht behandelt wird. Alle diejenigen Abschnitte, in denen die Polemik überwiegt, wie z. B. die gegen Spence gerichteten Stücke und

selbstverständlich auch die letzten „Erinnerungen“ gegen Winckelmann bleiben unberücksichtigt. Die Auswahl hat ferner dafür Sorge zu tragen, daß das Verhältnis des Vergil zur Laokoongruppe für das Ganze nicht wesentlicher erscheine als es in der That ist: es bildet den äußeren Anknüpfungspunkt für die Darstellung, aber keineswegs den Mittelpunkt der Untersuchung; fehlt diese Anknüpfung doch in den ersten Entwürfen des Werkes überhaupt. Die historisch schwach basierten Abschnitte 5 und 6 bleiben somit am besten fort. Abschnitt 4 wird man nur lesen, wenn die Lektüre des Philoktet damit verbunden werden kann, was nicht immer möglich sein wird. Ebenso bleiben Untersuchungen wesentlich kunsthistorischen Inhalts, wie 9 und 19, fort. Aus den Abschnitten 20—22 wird man aus leicht einleuchtenden Gründen nur die wesentlichsten Stellen herausnehmen.

Es bleibt somit als fester Bestandteil der Lektüre: Abschnitt 1—3 (4 Anfang als Resumé): Laokoongruppe und Vergil. 11—15: Caylus und Homer. Dann die Hauptstelle 16—17. (18.) 20—22 im Auszug. 23—24.

Diese Auswahl hat — abgesehen davon daß sie für die Zwecke des Primanerkursus sachlich die angemessene ist — den Vorteil, daß sie den oben angedeuteten Gang der Untersuchung deutlich hervortreten läßt. Sache des Lehrers ist es, dafür zu sorgen, daß die Schüler diesen Gang festhalten und am Schlusse übersehen. Innerhalb desselben wird man sodann — wie sich ebenfalls aus dem Vorhergehenden ergiebt — den Schwerpunkt auf die litterarische Seite der Kritik zu legen haben. Hierzu dienen namentlich auch die Aufsätze, die man an die Laokoonlektüre knüpft. Die Einwirkung der Lessingschen Grundsätze auf die Epik unserer Klassiker zu veranschaulichen ist eine leichte und lohnende Aufgabe, die zu manchen einzelnen Themen Anlaß giebt (Hermann und Dorothea, Schillers Balladen). Auch ein Vergleich zwischen einer bildlichen und einer epischen Darstellung desselben Stoffs, kann sich da, wo beide Darstellungen den Lessingschen Vorschriften entsprechen, wohl für ein Thema eignen. Allein Gemälde nach Lessingschen Grundsätzen zu *kritisieren*,

entspricht weder der Fähigkeit des Primaners noch den Zwecken des deutschen Unterrichts, der die Schüler weder zu Kritikern noch überhaupt zu Kunstverständigen heranbilden kann. Aus dem letzteren Grunde ist auch bei der beliebten Aufgabe, aus einem gegebenen Stoff den „fruchtbarsten Moment" herauszufinden und somit „Vorschläge zu Gemälden" zu machen, kein rechter Zweck abzusehen.

Wenn es die Zeit erlaubt, so empfiehlt es sich, an die Laokoonlektüre die Schillerschen Aufsätze „Über das Pathetische" und „Gedanken über den Gebrauch des Gemeinen und Niedrigen in der Kunst" anzuschließen, die übrigens auch im Zusammenhang des Schillerschen Gedankenkreises ihren Platz finden. Auf Goethes schönen „Laokoon" mag man hinweisen; ihn in den Kreis der Betrachtung zu ziehen ist nicht ratsam, da er mit dem Lessingschen Werk nur den äußeren Ausgangspunkt gemeinsam hat. Wo sich beide Gedankenkreise berühren, da entsteht sogar eine Kontroverse (hinsichtlich der Darstellung des Transitorischen in der Kunst), mit der man die Schüler schwerlich wird behelligen wollen.

Die Methode der Lektüre ist dieselbe, wie sie oben bei der Dramaturgie geschildert wurde. Man giebt einen zusammenhängenden Abschnitt, der sich nicht immer mit den Lessingschen Stücken zu decken braucht, den Schülern zum Referat und knüpft die Besprechung an dasselbe an. Zu warnen ist vor einem allzu genauen Eingehen auf Einzelheiten namentlich antiquarischer oder litterarhistorischer Art, wozu die Versuchung hier besonders nahe liegt. Das Wesentliche bleibt immer das Verständnis der Hauptgedanken und ihres Zusammenhangs. Es mag dem Schüler lieber manches Einzelne unerklärt und unbekannt bleiben — die Einzelheiten vergißt er ja wohl doch wieder —, wenn er nur für das Ganze und die wesentlichen Punkte desselben Verständnis und Überblick bekommt. Hält man an diesen Gesichtspunkten fest, so muß sich die Laokoonlektüre in 1—1½ Monaten ganz wohl erledigen lassen. Ein Semester ganz oder größtenteils darauf zu verwenden, ist

ein Mißgriff. Selbst wenn die Zeit da wäre, so reicht der Inhalt des Werkes, soweit er für die Schüler zugänglich und nützlich ist, hierfür nicht aus, und die Sache läuft dann meistens darauf hinaus, daß der deutsche Unterricht seiner Bestimmung zuwider in eine Homerlektüre an der Hand des Laokoon verwandelt wird.

Es muß vielmehr der Zeitraum eines Semesters für die gesamte Beschäftigung mit Lessing, wie sie hier entworfen ist, hinreichen. Für die Werke zweiten Ranges freilich, auch für die besten bleibt kein Platz; man mag auf ihre Privatlektüre verweisen; aber weder die Abhandlung über die Fabel noch die über das Epigramm, noch „wie die Alten den Tod gebildet“ wird man in den Kreis der Schulbetrachtung ziehen können. Eine umfassende Totalität der Lektüre kann der deutsche Unterricht nicht anstreben: es muß ihm genügen das auszuwählen, was zugleich das didaktisch Wertvollste und das historisch Wichtigste ist. Der hier vorgezeichnete Plan wird ausreichen, dem Schüler ein Verständnis Lessingscher Art und Kunst und ihrer Bedeutung für die deutsche Litteratur zu eröffnen.

Goethe.

Zu Goethe führt den Schüler die Beschäftigung mit Hans Sachs, mit welcher der Kursus der Obersekunda abschloß, auf Goethe führt zu Ende des ersten Primanerjahres die Bekanntschaft mit Winckelmann, welche durch die Laokoonlektüre vermittelt war. So weist den Schüler schon vorher alles auf ihn, als den Gipfelpunkt der litterarischen Entwickelung Deutschlands. Jede einzelne Richtung geistigen Schaffens, welche die erste Generation der Klassiker angebahnt, hat er aufgenommen und zur Vollendung geführt. Nach Klopstock ist er der einzige große Epiker der Epoche, und wie hoch über-

ragt er seinen Vorgänger! Die vorhandenen Ansätze volkstümlicher Lyrik, die durch Herder hervorgezogen waren, fanden ebenso wie auf der anderen Seite Klopstocks Odenpoesie in seinen Gedichten höchste Steigerung und Vollendung. Die Anschauungen antiker Kunst, welche Winckelmann geschaffen, Lessing kritisch verwertet hatte, wuchsen auf das lebendigste in Goethe fort. Und blieb ihm, dem vorwiegend lyrisch und episch veranlagten Dichter, die höchste Bühnenwirkung, welche das gespielte Drama erreichen kann, versagt, so entwickelte er doch auch die dramatische Poesie in einer ganz eigenen, ihm nicht minder als seinem Volke natürlichen Weise: er führte sie nach innen, vertiefte seine Dramen zu Seelengemälden von ergreifendster Gewalt, und in zwei solchen Gedichten erreichte die Poesie der Epoche ihre Vollendung.

Es wäre nicht möglich, den Schüler im Laufe eines Semesters auf die Höhe dieser allgemeinen Anschauung zu versetzen, hätte ihn nicht der ganze bisherige Gang des Unterrichts Schritt für Schritt derselben zugeleitet. Hier zeigt sich am klarsten die Bedeutung dessen, was uns historisches Verständnis heißt. Daß Goethe der universellste Geist seiner Zeit war, bleibt dem Schüler keine Phrase mehr, wenn er ihn neben seine bahnbrechenden, aber einseitigeren Vorgänger stellen kann. Was diese Universalität als Bildungsideal für das deutsche Leben bedeutet, wird ihm verständlich, wenn er den Reichtum der Weimarer Epoche mit der Armut des 17. und der Anfänge des 18. Jahrhunderts vergleicht.

Wie in Goethes beherrschender Stellung die litterarische Bewegung der deutschen Renaissance gipfelt, so ist auch seine Persönlichkeit die Verkörperung des Renaissancegedankens: modern und antik zugleich; der reinste Typus jenes „allseitigen Menschen", der schon das Ideal des Cinquecento gebildet hatte und nur vielleicht in Lionardo zu gleich vollendetem Ausdruck gekommen war[1]). Auch hierfür wird man den Schülern ein Verständnis

[1]) Vergl. Burckhardt, Kultur der Renaissance I 165 ff.

anzubahnen suchen; sie müssen ein Gefühl davon bekommen, warum Goethe nicht nur als Dichter und Gelehrter, sondern auch als Mensch seinem Jahrhundert ein Ideal vorzeichnet. Allein was der Unterricht in dieser Beziehung thun kann, ist doch von vornherein an bestimmte Schranken gebunden, die er ungestraft nicht überschreiten darf, so nahe auch die wissenschaftliche Richtung der Gegenwart die Versuchung dazu legt.

Es ist gewiß, daß bei einem Dichter, der so ganz aus persönlichen Erlebnissen und Stimmungen heraus schuf wie Goethe, manches, was beim bloßen Lesen dunkel bleibt, seine Erklärung eben aus jenen Erlebnissen findet, daß einzelnes an sich Klare in hellere Beleuchtung tritt und in schönerem Glanze erscheint, wenn die persönlichen Beziehungen, unter denen es entstanden ist, aufgedeckt sind und ihr Licht darauf werfen. Auch daß es an und für sich einen Reiz hat, für Dichtungen, die eingestandenermaßen „in gewissem Sinne Gelegenheitsgedichte“ sind, nach der Gelegenheit zu forschen, bei welcher sie entstanden sind, soll nicht geleugnet werden. Anderseits aber darf man nicht vergessen, daß die eigentlich dichterische Thätigkeit gerade darin besteht, das Persönliche und Zufällige aus den Geburten der Phantasie auszuscheiden, schon in den lyrischen Gedichten die Stimmung, vollends aber erst in den dramatischen Dichtungen Handlung und Charaktere in das reine Licht des Typischen, des Allgemeingiltigen und Objektiven zu erheben. Keinem Dichter, keinem lyrisch veranlagten wenigstens, ist dies Erheben zum Idealen, die Loslösung von dem zufällig Geschehenen zu Gunsten einer höheren Wirklichkeit in erhebenderem Maße gelungen als Goethe. Das Wesen der Poesie ist es, das Persönliche zu verallgemeinern; diese Arbeit rückwärts zu machen und im Allgemeinen das Persönliche zu suchen, mag zu wissenschaftlichen Zwecken gerechtfertigt sein, allein eine Verstärkung oder Vertiefung künstlerischer Wirkungen wird nur ausnahmsweise daraus hervorgehen; läuft doch die Auffassung, die so geschaffen wird, im Grunde genommen den Intentionen des Dichters geradezu

entgegen. Daher sagt Fr. Rückert, der doch auch etwas davon verstand:

„Die Nachtigall ist nicht zum Sehen, nur zum Hören!
Den Dichter kennen wird nur im Gedicht dich stören!“

Vor allem wäre es offenbar verfehlt, junge Menschen, Schüler an diese persönliche Behandlungsart zu gewöhnen; und es ist unter diesem Gesichtspunkt die Warnung wohl am Platze, daß man gewissen Ergebnissen unserer Goetheforschung keinen allzu weitgehenden Einfluß auf den deutschen Unterricht einräumen darf. Für die Schüler bleiben Iphigenie und Orest das, wozu sie der Dichter schuf, und sie sollen sich ihnen nicht in Frau von Stein und Goethe zurückverwandeln, auch wenn es ganz sicher wäre, daß eine solche Verwandlung nur eine Rückwandlung ist. Von ihrem Standpunkt aus hat die Schule also alle Ursache, sich dem verwerfenden Urteil anzuschließen, das F. Kern (Goethes Tasso S. 60) über diese Art der Interpretation fällt: „Noch viel weniger kommen wir ins Klare über einen Charakter, wenn wir uns fruchtlos abmühen, das Urbild aufzusuchen, nach welchem der Dichter ihn gebildet haben soll. Selbst wenn solche Thatsachen durch eigene Äußerungen des Dichters allem Zweifel entnommen wären, könnte ein vergleichender Blick auf das Urbild und das poetische Gegenbild ebenso oft das Urteil trüben und verwirren, wie ihm zu größerer Klarheit verhelfen. — Als litterarhistorische Notiz ist dergleichen sehr unsicher, als Hilfsmittel für die Würdigung einer dramatischen Persönlichkeit ohne allen Wert.“

Die Goetheforschung selber freilich ist durch unsere bisherige Betrachtung mit einem unzureichenden Maßstabe gemessen worden. Denn das Ziel, das sie mit der eben charakterisierten Methode erreichen will, bildet gar nicht das Verständnis der einzelnen Dichtungen: vielmehr ist es eben die Persönlichkeit des Dichters, auf deren volles und umfassendes Verständnis es ihr wesentlich ankommt; die Einsicht in die biographisch-persönlichen Beziehungen der Werke bildet nur die Stufe zu diesem Ziel. Nicht in einem Kommentar zu Goethes Werken, sondern in einer umfassenden

Biographie des Dichters würde das Endresultat ihrer Arbeit niedergelegt sein. Wie Bettina v. Arnim einst das Bild Goethes, nach Scherers Ausdruck, in mythischer Größe aufrichtete, so will die moderne Goetheforschung seine Gestalt nicht minder groß, aber auf der festen Grundlage historischer Methode errichten: hiervon, nicht von den einzelnen Werken, erwartet sie eine vorbildliche und gestaltende Einwirkung auf das geistige Leben unserer Zeit.

Um diese Wirkung zu vermitteln, nahm schon Scherer, der erste, der diesen Gedanken in voller Klarheit ausgesprochen und vertreten hat, die Schule und die Lehrer in Anspruch. „Vor allem gilt es," schrieb er (Auff. über Goethe S. 91), „die Lehrer zu bilden, welchen der deutsche Unterricht in unseren Schulen übertragen wird. Und wenn die klassische Philologie mehr und mehr aufhört, zur ästhetischen Erziehung der Nation mitzuwirken, vielleicht ist das Vorbild der deutschen Philologie im stande, ihren erlahmenden Eifer von neuem zu beleben. Hat erst Goethe den Thron bestiegen und herrscht er über die Geister der Jugend, so werden die Weisen und Dichter Athens sich von selbst ihnen gesellen."

Aus den Kreisen der Schule haben wenigstens vereinzelte Stimmen sich in entsprechendem Sinne geäußert. Beachtenswert ist in dieser Hinsicht ein Artikel von W. Cramer (veröffentlicht in Fleckeisens Jahrbüchern Bd. 134 S. 309). Der Gedankengang desselben ist kurz dieser. „Damit dem sittlichen Organismus der Schule das frisch pulsierende Leben bewahrt bleibe," bedürfen Lehrer wie Schüler persönlicher Bildungsideale. Früher war es die klassische Philologie, welche solche Idealgestalten in den großen Männern des Altertums aufstellte und wirksam und lebenskräftig der Jugend vermittelte. Allein diese Ideale sind teils durch die moderne Forschung entwurzelt, teils kann das Gymnasium nicht mehr so viel Zeit auf die alten Schriftsteller verwenden, daß dieselben „nicht nur sprachbildend, sondern auch charakterbildend" auf die Schüler wirken könnten. Diese Ideale müssen nunmehr aus der Geschichte des deutschen Geisteslebens genommen werden,

und zunächst ist es Goethe, welcher der Jugend ein solches Bildungsideal werden muß: „die Persönlichkeit Goethes soll nach dem ganzen Umfang ihrer Entwickelung dem Primaner anschaulich und vertraut werden.“

Soviel Anziehendes und Richtiges nun dieser Gedankengang enthält, so wird man der letzten Schlußfolgerung gegenüber doch auf der Hut sein müssen. Denn es giebt Idealgestalten, die dem gereiften Jüngling, dem erwachsenen Manne vorbildlich und lebendig vor der Seele stehen und dennoch eine gleiche Wirksamkeit auf die unreife Jugend unserer Gymnasiasten nicht auszuüben geeignet sind. Es ist nicht nur der absolute Wert eines Charakters, der ihn pädagogisch wirksam und wertvoll macht, vielmehr bedarf es hierzu noch einiger bestimmter Bedingungen und Eigenschaften. Eine solche ist eine gewisse Einfachheit und Schlichtheit der Züge; die Verhältnisse, unter denen ein Charakter sich entwickelt und gewirkt hat, die Eigenschaften, welche ihn auszeichnen, müssen leicht anschaulich, auch einem weltunkundigen Sinne faßbar sein. Diese Einfachheit der Größe weisen jene Idealgestalten des Altertums bei aller Verschwommenheit der Überlieferung und bei mancher Einseitigkeit der Charakterbildung auf; dieselbe Eigenschaft zeigen unter unseren Volksgenossen ein Schiller, ein Luther: Goethe geht sie ab und mußte sie abgehen, gerade wie sie den großen Geistern der italienischen Renaissancezeit abging. Das Ideal des „allseitigen Menschen“ kann sich nur unter komplizierten Verhältnissen und durch eine komplizierte Entwickelung entfalten. Aber auch an sich genommen ist dieses Ideal schwerlich geeignet, auf die heranwachsende Jugend heilsam zu wirken. Jeder junge Mensch ist von Natur einseitig, und die kraftvollsten und gesundesten sind es am entschiedensten. Diese Einseitigkeit, statt sie durch Vertiefung fruchtbar und entwickelungsfähig zu machen, zu Gunsten eines Ideals von Universalität vorzeitig zu entwurzeln, wäre sicherlich eine verfehlte Pädagogik. Und schließlich liegt das Einzige und Zauberhafte in Goethe doch weniger in der Vielseitigkeit, mit der er lernte und genoß, als in der

wunderbaren Produktivität, mit der er alles, was er ergriff, fruchtbar machte und in Poesie verwandelte. Durfte er selber sich doch dem Midas vergleichen, durch dessen Berührung alles zu Golde ward (Venet. Epigr. 101). Wer aber könnte dieses Geheimnis lehren?

Goethes Wirkung auf die Jugend wird immer mehr von seinen Dichtungen als von seiner Persönlichkeit ausgehen. Und dementsprechend werden wir unsere Schüler nicht mit den Werken des Dichters um seiner Person willen, sondern mit seiner Person um seiner Werke willen zu beschäftigen haben. Hieraus folgt einmal, daß die biographischen Beziehungen bei der Interpretation nur ausnahmsweise zu berücksichtigen sind; und es folgt zweitens, daß der Lehrer überhaupt gut thun wird, nicht unnütz viel Zeit und Kraft zu verlieren, um den Schülern den „Entwickelungsgang" Goethes im Einzelnen darzulegen. Selbstverständlich aber bleibt es die Aufgabe des Unterrichts, ein allgemeines Bild von der Persönlichkeit und dem Lebensgange des Dichters zu entwerfen und dabei diejenigen Hauptmomente seines Lebens besonders hervorzuheben und den Schülern nahe zu bringen, welche ihnen verständlich und vorbildlich werden können. Der junge Student, der aus dem Anblick des Straßburger Münsters, aus der Belehrung Herders und dem Verkehr im Sesenheimer Pfarrhause Verständnis und Begeisterung für deutsche Vergangenheit und deutsches Volkstum schöpfte, wird deutschen Jünglingen immer Sympathie erwecken; der gereifte Mann in höchster Lebensstellung, der mit dem zehn Jahre jüngeren, gesellschaftlich unter ihm stehenden Schiller jenen idealen Freundschaftsbund schloß, wird ihnen ein Vorbild schönster und verständlichster Art bleiben. Auch von dem mildernden, beruhigenden und regelnden Einfluß, welchen die amtliche Thätigkeit auf den Stürmer und Dränger ausübte, und von der Reife, zu welcher die Italienische Reise diese Entwickelung führte, wird ihnen eine Vorstellung erweckt werden können.

Da nun diese Momente naturgemäß zugleich litterarische Epochen in Goethes Leben darstellen, so wird man die wichtigsten

von ihnen als Mittelpunkte für die Gruppierung des Gesamtstoffes benutzen.

Der Gang des Unterrichts wird sich demnach im ganzen genommen folgendermaßen gestalten. Eine biographische Einleitung von wenigen Stunden führt Goethes Leben bis zu Schillers Tode[1]); sie setzt die dominierende Stellung Goethes ins rechte Licht und sie betont von vornherein deutlich jene Abschnitte der litterarischen und biographischen Entwickelung, von denen soeben die Rede war. Zur Veranschaulichung und Belebung darf man gleich die Lektüre einiger lyrischer Gedichte heranziehen, jedoch nur solcher, deren biographische Beziehung eine unmittelbare und vom Dichter in keiner Weise verhüllte ist, hauptsächlich: Seefahrt, Ilmenau, Epilog zu Schillers Glocke (der aber auch in das Schillersemester gelegt werden kann). Den übrigen Gedichten — um dies gleich vorweg zu nehmen — wird man entweder ein paar Wochen hinter einander einräumen, oder man verteilt sie so, daß sie nach inhaltlicher Verwandtschaft an die Behandlung der größeren Werke angeschlossen werden. Über die Auswahl der Gedichte wird sich im großen und ganzen kein Zweifel erheben, und im einzelnen wird sich der persönliche Geschmack des Lehrers nicht unbedingt binden lassen[2]).

Jener Mittelpunkte nun für die Übersicht der Entwickelung und die Gruppierung des Stoffes heben sich leicht drei ab; sie werden durch die drei Namen bezeichnet: Straßburg — Italien — Schiller.

In Goethes Straßburger Aufenthalt gipfelt die Geschichte seiner Jugend; hier empfing er die Richtung, die für seine dichterische Eigenart auf lange hinaus entscheidend wurde und von ihm aus auf die litterarischen Bestrebungen seiner Zeitgenossen gestaltend einwirkte. Hier ordnet sich zunächst die Lektüre von Dichtung und Wahrheit ein. Über die Ausdehnung und Behandlung dieser Lektüre haben sich sehr ver-

[1]) Weiter kann der systematische Unterricht nicht führen.

[2]) Alles, was für die Prima überhaupt in Betracht kommen kann findet man in F. Kerns kleiner Sammlung „Goethes Lyrik“ beisammen.

schiedene Stimmen vernehmen lassen; während man auf der einen Seite das Buch zu einem Mittelpunkt nicht nur der Beschäftigung mit Goethe, sondern des deutschen Unterrichts überhaupt machen will, wird auf der anderen Seite empfohlen, diese Lektüre ganz der freien Wahl und Thätigkeit des Schülers zu überlassen. Das Richtige liegt, wie meistens, in der Mitte. Die ersten elf Bücher müssen von allen Schülern gelesen und es muß wenigstens über einen Teil des Inhalts in der Klasse berichtet werden; am eingehendsten ist der Straßburger Aufenthalt zu behandeln. Der Rest darf der freien Privatlektüre überlassen werden.

Goethes Straßburger Aufenthalt ist ferner der Ort für die Behandlung Herders, für welche die Gesichtspunkte bereits S. 33 und 273 f. angedeutet sind. Herder war es, der des jungen Studenten Blick über die „Schranken der Aufklärung" hinaus zum Verständnis des Individuellen und Volkstümlichen erweiterte; er war es vor allem, der ihn auf Shakespeare führte. Die Frucht der Straßburger Eindrücke ist der Götz: der Form nach ein Rückschritt gegen Lessing, hervorgegangen aus einem Mißverständnis Shakespearescher Kunst; dem Inhalt nach ein gewaltiger Fortschritt über alle bisherigen Erzeugnisse des Jahrhunderts, der erste Ansatz zum großen geschichtlichen Drama. Wie vage erscheint Klopstocks patriotische Schwärmerei gegenüber der liebevollen Wärme, der sicheren Gestaltungskraft, mit der hier ein untergegangenes Stück deutscher Geschichte umfaßt und ins Leben zurückgerufen wird; wie glücklich der Griff ins 16. Jahrhundert, die letzte große Zeit, die Deutschland erlebt hatte. Derselbe Instinkt für deutsche Eigenart, der Goethe später zu Hans Sachs zog, der zog ihn auch zu Götz und seiner Zeit. Dabei wird man den Schülern nicht verschweigen können, daß das Reformations-Zeitalter unhistorisch und einseitig aufgefaßt ist, teils vom Standpunkt der grollenden Vorzeit, der es den Untergang bereitete, teils von dem des späten Enkels, dem bereits „Vernunft Unsinn, Wohlthat Plage" geworden ist. Ja, ein Vergleich der thatsächlichen historischen

Verhältnisse mit der Darstellung des Dichters möchte gerade hier wohl am Platze sein und für den Aufsatz manche geeignete Themen abgeben[1]). Natürlich hat der Schüler nicht zu kritisieren oder gar sich über die Abweichungen von der Geschichte zu entrüsten, sondern er hat zu erklären, wie aus der Idee des Stückes heraus die einzelnen Zeitströmungen sich notwendig so darstellen müssen, wie es im Götz der Fall ist.

An die Lektüre des Götz schließt sich eine kurze Behandlung der Sturm- und Drangperiode. Es ist namentlich auf den Zusammenhang mit den Schillerschen Jugenddramen hinzuweisen, in denen die Litteratur ihren Höhepunkt erreicht hat. Auf die Privatlektüre des Werther sind die Schüler dringlich zu verweisen; eine schulmäßige Behandlung verträgt das Buch natürlich nicht. —

Die Übersiedlung nach Weimar war die entscheidende Epoche in Goethes Leben, aber sie war es zunächst nicht in gleichem Maße für seine Dichtung. Erst allmählich übte das Weimarer Leben, die amtliche Thätigkeit, der mildernde Einfluß der Frau von Stein jene beruhigende und veredelnde Wirkung aus, welche aus dem Stürmer und Dränger einen Klassiker reifte. In Italien kommt dieser Prozeß zum Abschluß. Hier ergreift ihn die Macht der Antike, und er wird in denselben Bann gezogen, dem Winckelmann und Lessing unterlagen; das Ideal „edler Einfalt und stiller Größe" wird auch das Seine; jetzt erst tritt er in die Bewegung der deutschen Renaissance ein, die er auf ihren Höhepunkt führt.

Nicht durch die „Italienische Reise" kann man den Schülern diese Epoche veranschaulichen. Der Reiz des Persönlichen und Unmittelbaren, ja des Zufälligen und Bunten, der über diesem Werke liegt, muß durch jede schulmäßige Behandlung zerstört werden[2]), und das Buch ist daher — wie der Werther — der

[1]) z. B.: Die Bedeutung der Fürstengewalt im Götz; (etwa in der Form: Hat Weißlingen Recht, wenn er Götz vorwirft: Ihr seht die Fürsten an, wie der Wolf die Schafe?); Bruder Martin und Luther u. ähnl.

[2]) Vergl. Apelt a. a. O. S. 34.

Privatlektüre zu empfehlen aber auch zu überlassen. Allein zur Veranschaulichung dieser Epoche bedarf es auch dieses mehr persönlichen Denkmals nicht: haben wir doch unvergängliche und über alles Persönliche weit hinausgehende Denksteine in den drei dramatischen Gedichten, welche in Italien zur Vollendung kamen: Egmont, Iphigenie, Tasso.

Zwar der Egmont ist nur zum Teil durch diese Wirkungen beeinflußt; seiner ganzen Anlage nach trägt das Drama den Stempel einer früheren Zeit: es ist nicht der Goethe von 1787, sondern der von 1775, der es entworfen hat; aber der gereifte Dichter hat es vollendet. Das Werk überbrückt gewissermaßen beide Perioden und vermittelt auch für die Schule den schroffen Abstand von Götz zur Iphigenie.

Man wird die Entstehungsgeschichte berühren und darauf hinweisen, wie sich dieselbe in der Sprache des Stückes wiederspiegelt, anderseits aber hervorheben, daß die Einheit der Komposition durch die Verschiedenheit der Entstehungszeit nicht beeinträchtigt ist. Das Verständnis dieser Einheit bildet das nächste Ziel des Unterrichts. Zu diesem Zwecke hat man zunächst die Ergebnisse wieder aufzunehmen und in Erinnerung zu bringen, zu welcher die Interpretation in Untersekunda (s. oben S. 221 ff.) gelangt ist. Die Anschauung von der Komposition und Charakteristik, die dort begründet wurde, bildet nunmehr die Grundlage der Erörterungen. Man wird über die wesentlichen Punkte die Schüler in Vorträgen referieren lassen und vertiefende Besprechungen daran knüpfen. Dieselben richten sich vor allem auf die Feststellung des Grundgedankens. Es ist freilich eine Übertreibung Schillers, wenn er diese Dichtung in dem Sinne eine Charaktertragödie nennt, daß „keine hervorstechende Begebenheit, keine vorwaltende Leidenschaft, keine Verwickelung, kein dramatischer Plan" das Stück zusammenhalte. Gleichwohl ist soviel richtig, daß die innere Einheit des Dramas in dem Charakter und der Stellung der Hauptperson liegt [1]). Ein

[1]) Klaucke (Erläuterungen ausgewählter Werke Goethes II 129 ff.) verfällt in den entgegengesetzten Fehler wie Schiller: er sucht die Einheit des

offener, heiterer, vertrauensvoller Held, der Vertreter und Verfechter seines gleichgearteten Volkes, unterliegt im Kampfe mit der finsteren Gewalt eines despotisch gesinnten, mißtrauischen und verräterischen Fürsten; er muß ihr erliegen, weil er seiner ganzen Anlage nach nicht im stande ist, Mißtrauen mit Mißtrauen zu erwidern, dem Verrat durch List und Berechnung vorzubeugen. Es ist etwas von dem altgermanischen Gegensatz zwischen dem Lichtgott und dem neidischen Dämon, der ihn meuchlings hinrafft, in dem Zwiespalt zwischen Egmont und Alba wieder lebendig geworden; nur daß dieser Gegensatz hier zugleich eine politische und nationale Bedeutung erhalten hat. Die große Scene zwischen beiden Gegnern bildet den Höhepunkt des Dramas. Zwei politische Grundanschauungen (Republikanertum und Despotismus) werden hier veranschaulicht und bis in die psychischen Tiefen, aus denen sie stammen, dargelegt; der Gegensatz beider Charaktere, welcher den Kontrast der Anschauung erklärt, wurzelt in der Verschiedenheit ihrer Nationen: Alba ist ganz Spanier, Egmont ganz Niederländer. Zwei Weltanschauungen, zwei Männer, die sie vertreten, zwei Nationen, die sie hervorbringen, stehen sich hier gegenüber, und ein tiefer Blick in das Wesen der politischen Geschichte wird dem verständnisvollen Leser eröffnet. — Ergänzt wird das hier Dargestellte durch die Volksscenen. Auch diesen wird man eine eingehende Erörterung widmen; namentlich den Vergleich mit Shakespeare wird man sich nicht entgehen lassen: hier Volk, dort Pöbel, hier einzelne Typen, dort nur e i n gleichmäßiger Typus. — Höchst lohnend

Dramas ausschließlich in dem politischen Gedanken und läßt die Person des Helden darüber vollständig zurücktreten. Der Grundgedanke ist nach ihm der folgende: „Ein kleines Volk, von einem hervorragenden Manne geführt, setzt dem Drucke der Tyrannei passiven Widerstand entgegen, wird infolgedessen mit größerer Grausamkeit heimgesucht und muß es sogar erleben, daß sein Führer und Liebling gefangen genommen wird. Da es aber unter all diesen Verhältnissen seine besonnene, politisch kluge Haltung bewahrt, rechtfertigt es dadurch die freudige Zuversicht und den Glauben des für sein Vaterland sterbenden Helden, daß gerade auf diesem Wege die Freiheit des Volkes erhalten bleiben wird.“



ist auch ein näheres Eingehen auf die Ferdinandscene. Der Inhalt ist der anziehendste für junge Menschen; das Verhältnis, das hier geschildert wird, ist zu vergleichen mit der Freundschaft zwischen Götz und Georg, zwischen Wallenstein und Max [1]). Nach der formalen Seite giebt diese Scene Gelegenheit, das Wesen der Episode zu veranschaulichen. — Zum Abschluß wird man auf die Schillersche Kritik in dem Sinne eingehen, wie es oben S. 11 angedeutet ist.

Auf die Lektüre des Egmont folgen Iphigenie und Tasso: in beiden Dichtungen gelangt die Kunst Goethes zu ihrer höchsten Vollendung und der Gedanke der deutschen Renaissance zu seinem reinsten Ausdruck. Verweilen wir zunächst einen Augenblick bei der Iphigenie, um die Grundzüge anzudeuten, in welchen die schulmäßige Erörterung des Dramas zu halten ist. Eine Einzelinterpretation Scene für Scene ist zwar zweifellos ergiebig genug und möchte für das Realgymnasium sogar Erfordernis sein; auf dem humanistischen Gymnasium aber wird man sich auch hier begnügen müssen, den Inhalt der einzelnen Akte sorgfältig angeben zu lassen, um dann die folgende Erörterung daran zu knüpfen. Jeder einzelne Punkt derselben kann zugleich die Aufgabe für einen häuslichen Aufsatz oder einen Vortrag des Schülers bilden.

1. Die Handlung des Dramas beruht auf dem Gegensatz zwischen dem Fluche des Tantalidenhauses und dem Segen, der von Iphigenie ausgehend, diesen Fluch bewältigt. Daher ist es eine erste Sorge des Dichters, uns mit dem Unheil des Hauses bekannt zu machen. In den Erzählungen Iphigeniens, Pylades', Orests, die auf die drei ersten Akte verteilt sind, nimmt dieser Fluch eine immer gesteigerte Gestalt an, treten immer entsetzlichere Greuel hervor und erscheinen die handelnden Personen immer näher durch denselben betroffen.

---

[1]) „Nichts gleicht der Neigung des Jünglings zu dem Manne, von dem er fühlt, daß er ihm sein Bestes zuwenden und geben will und in dem er sein untrügliches Vorbild sieht.“ Gottfr. Keller, Die Leute von Seldwyla.



2. Das Opfer dieses Fluches ist Orest; er selbst ist mit der schwersten Schuld beladen, dennoch gewinnt er des Pylades Freundschaft und unsere Sympathie, wodurch? (Besprechung von II 1, Charakteristik der beiden Freunde.)

3. Orests Leiden, obwohl von den Göttern verhängt, sind innerlich; wie denn überhaupt die Götter in der Iphigenie nur durch unser Herz zu uns reden. Aber es sind zwei religiöse Auffassungen, die einander widerstreiten, die finstere, welche Orest von seinen Vätern überkommen hat, und die milde, welche Iphigeniens Wesen erfüllt und die auch Pylades vertritt. In dem Gebet Iphigeniens am Schlusse des ersten Aktes einerseits, im Parzenlied anderseits kommt dieser Gegensatz zum Ausdruck. Wie sich in der gesamten Handlung der Kampf dieser beiden Anschauungen spiegelt, so ist es insbesondere Thoas, für den er zu einem inneren Konflikt führt und durch dessen Entschluß der Sieg der lichten Anschauung in letzter Linie entschieden wird.

4. Orests Heilung. Er verdient dieselbe durch seine Reue; er erwirbt sie durch sein offenes Geständnis. — Vorläufiger Hinweis auf den Parallelismus im 5. Akt. Die Heilung ist dargestellt nach dem Bilde eines Gewitters (das am Schluß des Aktes angedeutet ist); die höchste Steigerung der Leidenschaft bringt den Rückschlag: Ermattung, besänftigende Vision, Heilung, die durch Iphigeniens Gebet nicht erst begonnen, wohl aber vollendet wird. Hiermit ist der erste Höhepunkt des Stückes erreicht.

5. Es scheint als ob die fernere Handlung nur äußerlich mit dem Bisherigen zusammenhängen könnte, da die psychologische Entwickelung Orests vollendet ist und es sich nur noch um die äußere Rettung, die Flucht handelt. Allein die Verknüpfung ist dadurch zu einer ideellen vertieft, daß die Möglichkeit der Flucht vou einer Lüge Iphigeniens abhängt. Iphigeniens Reinheit ist bisher mehr aus ihren Worten als aus ihren Thaten hervorgegangen. Wird sich dieselbe bewähren? Die Gefahr ist eine doppelte: durch ein Geständnis wird die Flucht vereitelt, durch eine Lüge der kaum gestillte Fluch von neuem

entfesselt und die letzte Aussicht auf Sühnung vereitelt. Iphigeniens Seelenkampf also bringt erst die endgiltige Entscheidung und hierin beruht die Steigerung der Handlung. — Stellung und Bedeutung des Parzenliedes am Wendepunkt des Stückes.

6. Iphigeniens Geständnis, der zweite und entscheidende Höhepunkt des Stückes; Ähnlichkeit im Charakter und der Handlungsweise der Geschwister. Die Wahrheit ist auch hier das Rettende. Das ganze Drama erscheint zum Schluß als eine Verherrlichung der Wahrhaftigkeit; und den Grundgedanken spricht der Dichter selbst in den Worten aus:

Gewalt und List, der Männer höchster Ruhm,
Wird von der Wahrheit dieser hohen Seele
Beschämt und reines kindliches Vertrauen
Zu einem edlen Manne wird belohnt.

Mit Recht beliebt, weil klärend, ist der Vergleich mit der Iphigenie des Euripides (ausgeführt bei Laas D. A. S. 464 ff.). Das Wort, unter dem alle Abweichungen Goethes zusammenzufassen sind, heißt Verinnerlichung. Alles ist nach innen gelegt: Gefahren, Konflikte, Rettung, Strafen und Segenswirkungen der Götter. Der innere Kampf Iphigeniens ist das Hauptmoment der Handlung. Gleichwohl ist dieser Konflikt nicht specifisch modern; der Neoptolemos des Sophokles kämpft ebenso mit sich selbst und handelt ähnlich. Durchaus ungriechisch dagegen ist die Erhabenheit des Frauencharakters, dessen Reinheit „der Männer höchsten Ruhm" beschämt, und ganz modern im Sinne des 18. Jahrhunderts ist die Gleichstellung der Barbaren mit den Griechen; der Wahrheit und der Menschlichkeit Stimme „hört jeder, geboren unter jedem Himmel"; gerade wie es bei Lessing heißt, „daß alle Länder gute Menschen tragen", und in der drastischen Jugendsprache Schillers: „vom Mongolen bis zum griech'schen Seher!"

Aber besonders belehrend ist der Vergleich mit der griechi-

schen Tragödie hinsichtlich der Form. Die Schüler, welche die Antigone oder den König Oedipus gelesen haben, sind leicht darauf zu führen, daß der Stil der Iphigenie von dem dramatischen Stil der Griechen ebenso weit abweicht, wie der Inhalt von griechischer Anschauungsweise. Die attische Tragödie von Aeschylos bis auf Euripides schilderte mit Vorliebe die stärksten Leidenschaften mit den stärksten Farben; sie hielt sich von keinem Äußersten grundsätzlich zurück, und die einzige Schranke für sie bildete die scenische Technik. Man lehre die Schüler die leidenschaftlichen Klagen des Kreon, des Oedipus, der Antigone vergleichen mit der Stille und Fassung, die Iphigenie überall wahrt. Sie werden bald inne, daß es ein anderes Ideal ist, welches dem Dichter hier vorschwebt, es ist die stille Größe, die Winckelmann den griechischen Werken zuschrieb: ein Ideal, das nicht der Poesie, sondern der Plastik der Helenen, soweit sie dem 18. Jahrhundert bekannt war, entlehnt ist. Auf die Bühne übertragen heischte dieses Ideal Ruhe und Gemessenheit im Ausdruck der Empfindungen; eine Forderung, welche der Natur der dramatischen Kunst wie dem Drama der Griechen selbst fremd ist[1]). Wohl aber kommt ihr das germanisch moderne Heldenideal entgegen; denn dies fordert stummes und klagloses Ertragen seelischen und physischen Schmerzes. Auch unter diesem Gesichtspunkte erscheint Iphigenie als eine Deutsche, nicht als Griechin, und das Drama nicht sowohl durch die Antike selbst bestimmt als durch die Anschauung von der Antike, welche die Renaissance geschaffen hat.

So befruchtet in diesem Gedichte, wie in allen lebenskräftigen Schöpfungen der Renaissance der antike Geist den modernen nicht zur Nachahmung sondern zur Neuschöpfung. —

Noch unmittelbarer als in der Iphigenie gewinnt im Tasso die Renaissance selbst Leben und Ausdruck. Ist das Gedicht doch ein Bild jener Zeit und jenes Landes, in welchem die

[1]) Ja man wird trotz aller Ehrfurcht vor der Goetheschen Dichtung gestehen müssen, daß der Stil wenigstens an einer Stelle geradezu zur Unnatur führt; es ist das am Schlusse des zweiten Aktes.

Antike dereinst zu neuem Leben erstand und ein künstlerisch begabtes Volk zu großen Schöpfungen erweckte. Freilich dieses Bild ist ein verklärtes: die Tiefe und Zartheit der Empfindungen und persönlichen Beziehungen gehören nicht dem 16. sondern dem 18. Jahrhundert, nicht Ferrara sondern Weimar an. Zweifellos ist vieles, ja alles erlebt, das ganze Gedicht ein Ausdruck der Sehnsucht, ein Klagelied des Dichters, der „unwiderstehlich zu einer unwiderruflichen Verbannung getrieben wird." Dennoch kommt es für das Verständnis des Dramas und zumal für die Schulerklärung desselben viel mehr auf jene kulturhistorischen als auf diese persönlichen Beziehungen an; und wichtiger als alle einzelnen Verwandtschaftsverhältnisse Alfonsos mit Karl August und Tassos mit Lenz oder Goethe ist der Hinweis darauf, daß wie Ferrara einer der ersten, so Weimar der letzte jener kleinstaatlichen „Renaissancehöfe" war, welche für das geistige Leben der Epoche die Mittelpunkte bildeten und deren Einfluß und Wirksamkeit weit über ihre politische Bedeutung hinausging [1]). Auf diesen Zusammenhang wird man die Schüler zu verweisen haben; und man wird überhaupt die Gelegenheit benutzen, hier, wo die Entwickelung bis auf ihren Gipfelpunkt geleitet ist, nun noch einmal auf ihren Ursprung zurückzugehen und den ganzen Kulturzusammenhang im großen zu überblicken. Eine erneute Schilderung des 16. Jahrhunderts und der italienischen Renaissance muß den Untergrund für die Lektüre des Tasso bilden. Und auf demselben erheben sich nun vor dem Schüler die beiden Typen von Menschen, die der Dichter in Tasso und Antonio gezeichnet hat, ein Gegensatz so tief und kraftvoll erfaßt, mit einer solchen Weite und Unmittelbarkeit des Blickes erschaut, daß sich ihm in der gesamten Poesie nur ganz weniges an die Seite stellen kann.

Es ist wahr, was man der Lektüre des Tasso entgegengehalten hat, daß der Primaner längst nicht für alle Tiefen der

---

[1]) In einem ansprechenden Essay hat K. Hillebrand diesen Zusammenhang hervorgehoben (Zeiten, Völker und Menschen, Bd. II).



wunderbaren Dichtung reif ist, daß er z. B. für die Frauencharaktere noch kein volles Verständnis mitbringen kann, und daß ihm manche der Feinheiten und Zartheiten des Dialogs noch entgehen werden. Aber jene beiden Gesichtspunkte: die Anschauung von der Renaissance, die das Drama gewährt, und der Gegensatz der beiden Männercharaktere, auf welchem die Handlung beruht, sie kann und muß ihm der Unterricht zur Klarheit bringen; und sie reichen völlig aus, um dem Tasso einen festen Platz als Bestandteil der deutschen Lektüre zu sichern. Und dieser Platz darf kein zu beschränkter sein; denn es wird sich freilich ein Verständnis bei den Schülern nur dann erzielen lassen, wenn man — abweichend von der hier sonst vorgezeichneten Methode — das Drama Scene für Scene durchgeht und den Dialog im Einzelnen berücksichtigt. Es herrscht in diesem Dialog eine eigentümliche Art, man könnte sagen von Stilisierung des Individuellen. Die persönlichen Empfindungen und Stimmungen der Sprechenden nehmen fast durchweg einen allgemeinen und sententiösen Ausdruck an, und dadurch wird ein Gegensatz hervorgebracht, der einen ganz eigenen und bestrickenden Reiz ausübt: die Glätte und Kühle der Form kontrastiert beständig mit der Leidenschaftlichkeit des Inhalts. Nun ist es aber natürlich, daß der ungeübte jugendliche Leser sich hierdurch täuschen läßt; er merkt das Feuer nicht, das hier lodert, und nur an den wenigen Stellen, wo die innere Glut die schöne Hülle durchbricht und zu sprengen scheint, wie in der Schlußscene, kommt er von selbst zu einer Ahnung von der Leidenschaft, die das Ganze durchzieht. Im übrigen aber müssen ihm gerade für den Gefühlsgehalt des Dramas die Augen erst geöffnet werden, und das kann natürlich nicht allein durch allgemeine Besprechungen geschehen, sondern es bedarf dazu des Eingehens auf eine größere Anzahl von einzelnen Stellen [1]). —

---

[1]) Auf F. Kerns Buch über den Tasso, das oben schon einmal angeführt ist, möge hier noch besonders hingewiesen werden; es ist wohl das Beste, was über das Drama geschrieben worden ist. Überall zeigt es schärfstes Eingehen und liebevollstes Verständnis. Leider läßt sich dies Lob nur mit

Die gleiche Vollendung der Renaissancekunst, die gleiche Reinheit und Schönheit der antikisierenden Form bei einem modernen, in diesem Falle sogar kleinbürgerlich deutschen und idyllischen Inhalt weist Hermann und Dorothea auf, „dies einzige Amalgam von Homers Kunstgeist, Gegenständlichkeit, kontemplativer Klarheit und dem Seelenleben unserer Zeit, dem Herzschlag unseres Volkes, den Einzelzügen, die unsere Menschenart stempeln" [1]). Das Werk ist wie der Egmont den Schülern schon von Untersekunda her bekannt; durch eine wiederholende und ergänzende Behandlung soll ihnen nunmehr das Verständnis für seine Eigenart und Bedeutung eröffnet werden. Eine oder die andere Stelle aus Voß' „Luise" mag zum Vergleiche herangezogen werden, doch ist es nicht gerechtfertigt, die Schüler auf dieser oder einer früheren Stufe mit der Lektüre des ganzen Gedichtes zu ermüden. Weit wichtiger natürlich ist das Verhältnis zu Homer, das eingehender erörtert und veranschaulicht werden muß. Sodann aber ist hier der Ort, einen abschließenden Rückblick auf die Geschichte der deutschen Epik zu werfen, zumal auf den Gegensatz von Volksepos und Kunstepos, der in diesem Werke überwunden erscheint. In diesem Zusammenhang wird man auch auf Reineke Fuchs hinweisen. Das Gedicht selber bleibt der Privatlektüre überlassen, doch wird man in einer einleitenden Erörterung die Geschichte des Tierepos kurz skizzieren.

Vor allem wichtig ist Hermann und Dorothea als Zeugnis der Epoche, welche die Freundschaft mit Schiller in Goethes Leben hervorbrachte; um so mehr, als der Unterricht den Wilhelm Meister gar nicht und die Xenien nur sehr beiläufig berücksichtigen kann, auch für die Achilleis im allgemeinen keine Zeit bleiben wird und das Epos somit das einzige größere Werk Goethes ist, welches dem Schüler diese Epoche veranschaulicht.

---

starken Einschränkungen auf Kerns große Ausgabe des Tasso (Berlin 1893) übertragen. Hier leidet die Erklärung an einer allzuweitgetriebenen und allzueinseitigen Verstandesmäßigkeit.

[1]) Fr. Vischer, Goethes Faust. Neue Beiträge S. 44.

In der Natur der Sache liegt es, daß die Bedeutung dieses Freundschaftsbundes stärker und klarer im Schillersemester hervortritt. Allein schon hier muß auf dieselbe hingewiesen und die spätere Erörterung vorbereitet werden. Hatte mit Iphigenie und Tasso die klassische Kunst überhaupt eine Vollendung erreicht, die nicht mehr zu überbieten war, so erhielt sie sich während der nächsten beiden Dezennien nicht nur auf dieser Höhe: aus der Freundschaft mit Schiller ging eine reiche und fruchtbare Wirksamkeit hervor; jetzt erst gelangte die klassische Richtung zur Herrschaft im Geistesleben der Nation; es erstand eine Reihe von Werken, welche mit der vornehmen Haltung der antikisierenden Poesie eine volkstümliche Wirkung vereinigten; und in diesem Sinne bildet die Freundschaft Goethes und Schillers den Gipfelpunkt, dem unsere Betrachtung zustrebt.

Schiller.

Hatte das Gefühl des Volkes wie das Urteil der Fachgelehrten sich seit Jahrzehnten daran gewöhnt, die beiden „Weimarer Dioskuren" auf gleicher Höhe neben einander stehend und zu gleichen Leistungen mit einander verbunden zu denken, so kann man dem Goethe-Kultus unserer Tage den Vorwurf nicht ersparen, daß er dem Geiste und der Bedeutung Schillers vielfach Gerechtigkeit versagt hat. Gar manchem auf der Höhe des Lebens und der Bildung stehenden Manne, welcher in Goethe den Vertreter einer harmonischen, im tieferen Sinne des Wortes optimistischen Weltanschauung, zugleich aber auch das Vorbild eines verfeinerten geistigen Epikuräertums, einer möglichst universellen Genußfähigkeit verehrt, ist darüber die Empfindung für den Genius verloren gegangen, welcher aus den Nöten des Daseins zu Freiheit und Schönheit emporstrebt und in der Kunst Erlösung von der Angst des Irdischen sucht. Und so hat denn die Kritik unserer Zeitgenossen manche wunderbare Blüte

getrieben; ein gewisses Vornehmthun den Leistungen und Bestrebungen Schillers gegenüber ist zu einer wenig erquicklichen Mode geworden.

Um so erfreulicher ist es, daß der Aufschwung, welchen die litterarische Forschung seit etwa zwei Jahrzehnten genommen hat, auch dem Verständnis Schillers zu gute gekommen ist, daß die wissenschaftliche Litteratur auf dem Wege ist, das gerügte Unrecht wieder gut zu machen und ein gründliches Verständnis, eine endgiltig gerechte Würdigung Schillers anzubahnen. Vor allem aber ist es Sache der Schule, dem zweiten Dichter der Nation, dem deutschesten, den sie hervorgebracht hat, sein Recht und seine Stellung zu wahren, dafür Sorge zu tragen, daß Schiller der deutschen Jugend das bleibt, was er ihr gewesen ist: ihr Dichter, ein begeisterndes Vorbild des Ringens nach den höchsten und edelsten Zielen des Daseins.

Nicht nur die einzelnen Werke Schillers sind es, von welchen ein solcher Einfluß auf die Gesinnung ausgeht; es ist vor allem auch die kraftvolle Persönlichkeit des Dichters, die eine unwiderstehliche Wirkung ausüben muß, wenn man es versteht, sie jungen Gemütern nahe zu bringen. Gerade weil die Gefahr, die Dichtungen Schillers ins Persönliche hinein zu interpretieren, sehr viel geringer ist als bei Goethe, gerade deshalb darf man mit desto größerer Sicherheit die Forderung aufstellen, daß den Schülern durch den Unterricht nicht nur die einzelnen Werke des Dichters verständlich werden, sondern daß sie sich ihnen zu einer Einheit zusammenschließen sollen, indem ihnen durch dieselben hindurch die geniale und vorbildliche Persönlichkeit des Dichters nahe tritt.

Schiller ist der Jugend verständlicher als Goethe, weil sie sich dem Heros näher fühlt als dem Gott, oder unbildlich gesprochen, weil ihr das Ideal des heroischen Charakters näher steht als das der allseitigen, der harmonisch abgerundeten Persönlichkeit. Das Heroische nun aber ist der Grundzug in Schillers Leben nicht minder wie in seinen Werken. Das gewaltige Pathos, das in denselben wogt, strömt aus einer tief

pathetischen, durch und durch heldenhaften Natur, aus einem kampfbewegten Leben in sie hinüber. „Das Höchste, was der Mensch erlangen kann, ist ein heroischer Lebenslauf," dieses Wort Schopenhauers ist geeignet, das tiefste Wesen des Dichters zu bezeichnen; es tritt uns beim Anblick der gewaltigen Züge, welche die Totenmaske im Weimarer Schillerhause so erschütternd vergegenwärtigt, unwillkürlich auf die Lippen. Schillers Jugend ist ein fortgesetzter Kampf zunächst gegen den Druck eines knechtenden Despotismus, der auf dem Dichter lastet, dann gegen Mangel und Not, die den Flug seines Genius zu hemmen drohen; und als er endlich im Mannesalter eine freie und gesicherte, wenn auch äußerlich bescheidene Stellung erreicht hat, da ist es die zerstörende Krankheit, der er all' seine Meisterwerke abringen muß und der es nicht eher gelingt, seinen Geist zu bewältigen, als bis sie seinen Körper zertrümmert hat. Und neben diesem Kampfe gegen äußere Mächte zog sich ein nicht minder heißer durch das innere Leben des Dichters: ein unbändiges, leidenschaftliches Naturell, dem Gleichmaß und Frieden versagt zu sein schien, strebte in heißem Ringen zu harmonischer Schönheit und innerer Freiheit empor; und auch in diesem Kampfe ist Schiller Sieger geblieben.

Wenn einen Menschen die Natur erhoben,
Ist es kein Wunder, wenn ihm viel gelingt,
Man muß in ihm die Macht des Schöpfers loben,
Die schwachen Thon zu solchen Ehren bringt;
Doch wenn ein Mann von allen Lebensproben
Die sauerste besteht, sich selbst bezwingt,
Dann kann man ihn mit Freuden andern zeigen
Und sagen: Das ist er, das ist sein eigen!

Mit diesen Worten scheint Goethe prophetisch das Wesen des künftigen Freundes zum Ausdruck gebracht zu haben, wie Schiller selber in dem Gedichte „das Glück" den „göttergeliebten" Freund pries, dem das Höchste kampflos zu teil ward:

Selig, welchen die Götter, die gnädigen, vor der Geburt schon
Liebten, welchen als Kind Venus im Arme gewiegt!

— — — — — — — — — — — — — — — —

Groß zwar nenn' ich den Mann, der, sein eigener Bildner und Schöpfer,
Durch der Tugend Gewalt selber die Parze bezwingt.

— — — — — — — — — — — — — — — —

Aber das Glückliche siehest Du nicht, das Schöne nicht werden

— — — — — — — — — — — — — — — —

Alles Höchste, es kommt frei von den Göttern herab.

Der Spiegel seines heldenhaften Lebens sind Schillers Werke. Die Freiheit, nach der er im Leben rang, ist das Ideal, welches alle seine Dichtungen erfüllt. „Durch Schillers alle Werke," sagte Goethe zu Eckermann (18. Januar 1827), „geht die Idee der Freiheit, und diese Idee nahm eine andere Gestalt an, sowie Schiller in seiner Kultur weiter ging und selbst ein anderer wurde. In seiner Jugend war es die physische Freiheit, die ihm zu schaffen machte und die in seine Dichtungen überging, in seinem späteren Leben die ideelle."

Zunächst veranschaulichen das seine Dramen. Der Kampf gegen äußeren Druck und Zwang ist das Grundthema, das die Jugenddramen variieren. Leidenschaftlich, aber vage regt sich dieser jugendliche Freiheitsdrang in den Räubern; er bäumt sich auf „in tyrannos", aber dem revolutionären Ingrimm des weltunkundigen Dichters fehlt es an realen Gegnern, gegen die der Kampf sich richtet; nur in der Kosinskyscene bricht vereinzelt ein bestimmter sozialer Gedanke durch. Aber erst in Kabale und Liebe gewinnt dieser Gedanke volle Kraft; erst hier wird er zur herrschenden Idee der Dichtung: es ist der Kampf um die Menschenrechte des Bürgertums gegenüber einem übermütigen Adel und einem frevelhaft selbstsüchtigen Despotismus. Dazwischen feiert der Fiesco das politische Ideal der Freiheit, die Republik.

Die drei Jugenddramen stehen in engster Beziehung zur Sturm- und Dranglitteratur; sie alle behandeln das Grund-

thema derselben, das einst der Götz angeschlagen hatte: den Kampf des einzelnen hervorragenden Helden gegen die Macht der Mehrheit und des Herkommens. Der Held geht in diesem Kampfe zu Grunde, aber ihm gehört die Sympathie des Dichters und des Publikums. Gleichwohl zeigt die Weltanschauung der Schillerschen Jugenddramen bereits einen entschiedenen Fortschritt gegenüber dem Götz. In diesem hat der Dichter unbefangen und einseitig alles Recht auf die Seite des Einzelnen gelegt; der Untergang des Helden der Selbsthülfe ist der Sieg des Schlechten über das Gute: „Die Schwachen werden regieren mit List, und der Edle wird in ihre Netze fallen.“ Bei Schiller ist von vornherein und selbst in dem knabenhaften Pathos der Räuber der Gedanke festgehalten, daß der einzelne in diesem Kampfe notwendig unterliegen muß, nicht nur aus äußeren, sondern aus moralischen Gründen. Die sittliche Weltordnung siegt über den Subjektivismus. „Der erhabene Kopf hat andere Versuchungen, als der gemeine — Sollt' er Tugend mit ihm zu teilen haben? Der Harnisch, der des Pygmäen schmächtigen Körper zwingt, sollte der einem Riesenleib anpassen müssen?“ Diese Frage Fiescos drückt die herrschende Idee der Sturm- und Drangperiode aus, und sie findet ihre Antwort durch Verrina am Ende des Stückes. Aber dieselbe Antwort erteilt schon die tragische Wendung in den Räubern: „O über mich Narren, der ich wähnte, die Welt durch Greuel zu verschönern und die Gesetze durch Gesetzlosigkeit aufrecht zu erhalten!“ In Kabale und Liebe freilich darf Ferdinand die größere Hälfte seiner Schuld auf die Unterdrücker wälzen; denn die Sache, für die er kämpft, ist die der Unterdrückten insgesamt, die Sache des Dichters wie seines Volkes.

Dem Ferdinand nahe steht Carlos; aber im Posa kündigt sich bereits die reifere Männlichkeit des jugendlichen Dichters an. Der ausgeprägte Individualismus Karl Moors und Ferdinands ist dem Gemeinsinn Posas gewichen: er weiß: es giebt bessere als er; er lebt „ein Bürger derer, die da kommen werden.“ Es ist das Ideal der Aufklärung, welches die Helden

der Tragödie verfechten; die Freiheit von politischem und kirchlichem Zwang; die Mündigkeit des freigeborenen Menschen. Das Stück ist (wie schon oben S. 288 hervorgehoben) neben dem Nathan der poetische Ausdruck der deutschen Aufklärung, und die große Scene im dritten Akt weist deutlich auf das Vorbild Lessings zurück. Aber welch einen Fortschritt der geschichtlichen Auffassung und zugleich der künstlerischen Objektivität zeigt die gewaltige Konzeption des Groß-Inquisitors, wenn man sie gegen die Gestalt des Lessingschen Patriarchen hält!

Das politische Pathos, das im Don Carlos herrscht, kehrt als patriotische Begeisterung in Schillers reifsten Werken, in der Jungfrau und im Tell wieder. Freilich war es nicht mehr die Not der Zeit, die Teilnahme an der Bedrängnis seines Volkes, die dem Dichter jene klassisch vollendeten Schöpfungen entlockte; es waren rein ästhetische Motive, die ihn bewogen, zu jenen Stoffen zu greifen und in dem Augenblick, wo die ganze Welt durch Frankreich bedroht wurde, ganz unbefangen die französische Nationalheldin zu verherrlichen. Aber so machtvoll glühte in seiner Phantasie das Pathos des Freiheitskampfes, das Gefühl für Heldentum und Volksehre, daß es die fremden Gestalten mit Leben erfüllte und ihre Worte, denen der Dichter keinerlei Beziehung auf die Gegenwart, keine politischen Tendenzen verleihen wollte, doch auf die Belebung des Nationalgefühls die stärkste Wirkung ausgeübt haben, ja daß diese Wirkung noch heute von ihnen ausgeht.

Den Dichter selber interessierten damals politische Gegensätze und patriotische Kämpfe nur noch objektiv als „schöne Gegenstände“. Er hatte sich längst daran gewöhnt, die Freiheit nicht mehr in den äußeren Bedingungen des Lebens, sondern im eigenen Innern zu suchen. Daß der Mensch frei sein könne, ja zur Freiheit geboren sei, und wenn er in Ketten geboren wäre, war ihm längst zur Überzeugung geworden. Unter den Tragödien ist es Maria Stuart, in welcher dieser Gedanke den schärfsten Ausdruck findet: die gefangene Königin ist die Siegerin, die wahrhaft freie; selbst der Tod von Henkershand ist

ihr nur der Weg zur Freiheit; die Herrscherin dagegen, der alles huldigt, wird durch ihre Eitelkeit zur Sklavin ihrer eigenen Unterthanen erniedrigt: „O Sklaverei des Volksdiensts, schmähliche Knechtschaft! — Wann soll ich frei auf diesem Throne stehn!“

Nicht durch äußeren Zwang kann der Mensch seiner Freiheit beraubt werden; wohl aber sind es die eigenen Triebe, die ihn knechten, die eigenen Thaten, die ihn in die Notwendigkeit verstricken, deren ernstem Anblick er nun nicht mehr zu entrinnen vermag; aus seinen eigenen Werken baut sich dann die Mauer auf, die ihm die Umkehr hemmt; und schon das bloße Spiel mit dem Gedanken der Schuld kann zur Schuld werden, die im eigenen Netz verderblich ihn verstrickt. Diese Notwendigkeit erscheint ihm dann als eine äußere Schicksalsmacht, die er aus den Sternen zu lesen glaubt und die immer Recht behält, denn „das Herz in uns ist ihr gebietrischer Vollzieher“. Der sittliche Mensch freilich weiß sich über diese Macht zu erheben, er weiß — und sei's auch nur im Tode — seine Freiheit zu behaupten. Das ist der Grundgedanke der Wallensteintragödie.

Noch tiefer ist die Auffassung des Schicksals in der Braut von Messina. Was hier als Schicksalsmacht symbolisiert erscheint, ist nicht die Schuld des Einzelnen, sondern die verderbliche Anlage eines ganzen Geschlechtes; der Einzelne und seine That sind nicht für sich selber zu verstehen, sondern erscheinen nur als ein Glied in dieser Kette, ja, in der tiefsten Tiefe erfaßt, nur als ein einzelnes Glied des Einen großen Lebendigen, das man Natur nennt. Natur und Schicksal fallen hier in einem hohen philosophischen Sinne zusammen, und dem gegenüber scheint die Freiheit des Menschen keine Stätte mehr zu haben. Diese Auffassung konsequent zu Ende gedacht, muß zur tiefsten Tragik führen: „Der freie Tod nur bricht die Kette des Geschicks“. Nur in der Flucht aus der Welt ist noch die Freiheit zu finden.

Von hohem Interesse ist der Vergleich mit der Iphigenie.

Das Problem ist in beiden Dichtungen dasselbe: ein fluchbeladenes Geschlecht, der letzte Sproß desselben durch die Folgen des Geschlechtsfluches in die schwerste Schuld verstrickt. Aber wie anders löst Schillers tragisch heroische Anschauung, wie anders Goethes „konziliante Natur“ die Verwickelung!

Zwischen Wallenstein und der Braut von Messina steht der Idee nach der Demetrius. Wie die Häupter des normannischen Fürstenhauses so ist auch hier der Held durch fremde Schuld von vornherein in das schwerste Verhängnis verstrickt; aber es giebt wie im Wallenstein einen Moment, wo er vor die Wahl gestellt wird, wo es ihm wenigstens möglich ist, seine Freiheit zu wahren. „Monolog des Demetrius“, — so skizziert der Dichter — „innerer Kampf, aber überwiegendes Gefühl der Notwendigkeit, sich als Czar zu behaupten.“ Der Parallelismus mit dem Wallenstein ist augenscheinlich.

Aber nicht nur die Dramen Schillers, auch sein sonstiges Denken erfüllt der Freiheitsgedanke als stetes Ideal und immer wiederkehrendes Problem: mit allem was den Dichter sonst beschäftigt, steht er im engsten Zusammenhang.

Daß Freiheit und Glück nicht in der Außenwelt zu finden sind, daß der sittliche Mensch sie in seinem Innern suchen oder richtiger herstellen müsse, dieser Gedanke, der recht eigentlich das ausmacht, was man moralischen Idealismus nennt, kehrt bei Schiller in immer neuen Wendungen wieder. Die „Worte des Wahns“, das Lied „an die Freunde“, der „Antritt des neuen Jahrhunderts“ und in philosophischer Vertiefung „das Ideal und das Leben“, sie alle und viele andere Gedichte verkünden immer die eine Lehre: „Fliehet aus dem engen dumpfen Leben in des Ideales Reich!“ — Aber diese Flucht bedeutet für den heldenhaften Dichter kein Aufgeben des Kampfes, sie verlegt nur den Schauplatz desselben: im Innern des Menschen muß der Streit ausgefochten, der Sieg errungen werden, der zur Freiheit führt. Denn der Dichter hatte es an den zügellosen Leidenschaften der eigenen Brust wohl erfahren, daß der Mensch als „Naturwesen“ nicht frei ist und daß er sich erst

durch Selbstüberwindung zur Freiheit, zur „moralischen Independenz“ durchzuringen vermag. Auch hier wird man an ein Goethesches Wort gemahnt, das den tiefsten Sinn Schillerschen Wesens ausdrückt: „Von der Gewalt, die alle Wesen bindet, Befreit der Mensch sich, der sich überwindet.“ — In der Möglichkeit dieses Sieges, in der Beherrschung der Triebe durch die moralische Kraft liegt die Würde des Menschen; das Gefühl des Erhabenen ist das Bewußtsein der erkämpften Freiheit. Wo aber in einer glücklichen Natur Sinnlichkeit und Vernunft, Pflicht und Neigung zur Harmonie vereinigt sind, da entsteht die Schönheit, da erscheint die Anmut an Stelle der Würde. Nur selten erscheint der „göttergeliebte“ Glückliche, nur einmal hat ein Volk gelebt, dessen Wesen und Werke uns das Schöne in diesem höchsten Sinne zur Anschauung bringen. Aber das dauernde Reich derselben ist die Kunst. Darum ist diese die Erzieherin des Menschengeschlechtes: durch das Schöne wird der Mensch zum Erhabenen, durch die Anmut zur Würde geführt.

Wird uns die Weltanschauung des Dichters somit im wesentlichen aus seiner Persönlichkeit heraus verständlich, so darf man es doch nicht übersehen, daß zweierlei Einflüsse stark auf sie eingewirkt haben: die Gedankenkreise Rousseaus und Kants. Und zwar waren es in wesentlichen Punkten entgegengesetzte Anschauungen, die ihm aus den Werken beider Denker entgegentraten. Bei Rousseau hat sich der Optimismus der Aufklärung zu dem Glauben an einen verlorenen Naturzustand umgestaltet; in diesem liegt das Heil, das der Kulturwelt verloren gegangen und nun nicht wieder herstellbar ist; uns bleibt nichts als die Sehnsucht nach dem Vergangenen und die Möglichkeit einen — wenn auch unvollkommenen — Ersatz zu finden. Bei Kant dagegen sind es Nachwirkungen der christlichen Weltanschauung, die seine Sittenlehre gestalten: nur der vernünftige, nicht der natürliche Mensch ist sittlich; nicht in der Natur, sondern gerade in dem Siege der Vernunft über die „Sinnlichkeit“ liegt das Heil, nicht am Anfang, sondern am Ende der Entwickelung.

Dieser Widerstreit der Anschauungen ist es, der Schiller auf das Problem der Kultur und ihres Verhältnisses zum Naturzustand führt. Er sucht ihn zu lösen durch die Annahme verschiedener Stadien, welche die Entwickelung durchlaufen müsse: vom Naturzustand durch den Zwiespalt zwischen Natur und Kultur zur Kultur d. h. zur Sittlichkeit. (Spaziergang!)

Man hat vielfach darüber gestritten, ob Schillers philosophische Schriften den Schülern zugänglich zu machen seien oder nicht, und es haben sich darüber die entgegengesetztesten Meinungen vernehmen lassen[1]. Daß diese klassischen Muster einer eigenartigen und schönen philosophischen Prosa im Lehrplan der deutschen Lektüre nicht unvertreten bleiben dürfen, scheint mir außer Zweifel. Anderseits aber können die Schüler — wie die vorhergehende Zusammenfassung zeigt — die für sie wesentlichen und brauchbaren Elemente der Gedankenwelt Schillers fast sämtlich aus seinen Gedichten gewinnen, wenn sie die geeignete Erläuterung seitens des Lehrers erhalten. Es bleibt daher der Prosalektüre eine mehr ergänzende Aufgabe, und man wird berechtigt sein, gerade die grundlegenden Arbeiten, welche für den Unterricht naturgemäß am schwierigsten zu bewältigen sind, beiseite zu lassen und dafür zu den kleineren Schriften zu greifen, welche einzelne Gedankengänge und Anwendungen in ein besonderes Licht zu rücken bestimmt sind. Also nicht die ästhetischen Briefe, nicht „Über Anmut und Würde", sondern „Über das Erhabene", „Über das Pathetische", Uber die tragische Kunst" u. s. w.[2]. Und auch diese Aufsätze brauchen nicht immer im

---

[1] z. B. in den Verhandlungen der 22. Direktorenkonferenz in der Provinz Westfalen S. 72, 131.

[2] J. Imelmann trifft daher das Richtige, wenn er (in der Wychgramschen Sammlung, Bielefeld und Leipzig) „Kleinere philosophische Aufsätze von Schiller" zusammenstellt; nur daß in dem Bändchen der Aufsatz „über das Pathetische" und die Gedanken „über den Gebrauch des Gemeinen und Niedrigen in der Kunst" fehlen. Nach diesen — namentlich dem ersteren — sollte man zu allererst greifen; weil sie sowohl an sich angemessen sind, als namentlich auch, weil sie eine sehr wünschenswerte Beziehung zur Laokoonlektüre vermitteln.

ganzen Umfang gelesen zu werden, enthalten sie doch im Einzelnen manches schematisch Trockene oder sonst für die Schüler Unbrauchbare. So dürfte es z. B. richtig sein, aus der Abhandlung „Über das Erhabene", deren größere Hälfte eine überaus angemessene Lektüre ist, den letzten Teil (von dem Absatz: „Was dem Reisenden von Empfindung die wilde Bizarrerie") fortzulassen, da er schwerlich Nutzen stiftet. Ja zuweilen wird man sich begnügen, aus dem Ganzen einen einzelnen Abschnitt hervorzuheben und näher zu behandeln, wie etwa aus dem Aufsatz „Über die tragische Kunst" denjenigen, der die Einteilung der tragischen Stoffe enthält. Auszugsweise wird auch die Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung heranzuziehen sein. Die Schrift ist zu wichtig, um ganz übergangen, zu schwierig, um ganz gelesen zu werden.

Neuere Litteratur.

In pädagogischen Kreisen macht sich in den letzten Jahren mehrfach das Bestreben bemerkbar, die Litteratur der nachklassischen Zeit in die Schule zu tragen. Die preußischen Lehrpläne verlangen, allerdings in der ihnen eigenen unbestimmten Weise, „Lebensbilder bedeutenderer neuerer Dichter" in Ober-Prima. Die letzterschienenen Schullitteraturen von Bötticher-Kinzel[1]) und von G. Klee[2]) führen bis auf die Gegenwart, wenn freilich auch ihre Verfasser, besonders Klee, sich ausdrücklich dagegen verwahren, dem Unterricht selbst seine Bahnen vorzeichnen zu wollen. Aufsatzthemen, die sich an Freytags Ahnen und ähnliche Werke anschließen, finden sich wenigstens nicht völlig vereinzelt in den Schulprogrammen.

[1]) Bötticher und Kinzel, Geschichte der deutschen Litteratur. Anhang zu den Denkmälern der deutschen Litteratur. Halle 1894.

[2]) G. Klee, Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte. 2. Aufl. Dresden und Berlin 1897.



In der That, wer könnte dem deutschen Lehrer die Lust verdenken, über die klassische Epoche hinaus und bis in unser eigenes Zeitalter hinein, das, was ihm wertvoll und fruchtbar geworden ist, seinen Schülern nahe zu bringen? Die Erscheinung ist zunächst nur ein erfreuliches Zeichen davon, daß die Deutschlehrer ebensowenig wie die heutige Wissenschaft selbst in einseitiger Abgeschlossenheit an der klassischen Vergangenheit haften, daß sie mit ihrer Zeit leben und fortschreiten. Dennoch aber wird sich, wie ich glaube, der deutsche Unterricht noch auf lange hinaus auf die litterarische Entwickelung bis zu Schillers Tode als auf sein eigentliches Gebiet zu beschränken haben, und auf die Erscheinungen der Folgezeit, auch auf die wertvollsten, nur gelegentliche Streiflichter werfen können.

Solange dem Deutschen auf dem Gymnasium der Raum so knapp wie bisher zugemessen ist, kann überhaupt nicht ernstlich die Rede davon sein, seine Aufgaben über das Maß des Notwendigsten hinaus zu erweitern; ist es ihm doch bei der redlichsten Ausnutzung der Zeit kaum möglich, diesen notwendigsten Aufgaben gerecht zu werden. Allein auch wenn ihm einmal der äußere Raum etwas reichlicher bemessen sein wird, so fragt es sich doch, ob man den Gewinn nicht besser anderen und dringenderen Beschäftigungen zugute kommen läßt, als es eine litterargeschichtliche Übersicht über das neunzehnte Jahrhundert oder Lebensbilder von Dichtern wie Platen und Rückert oder auch G. Freytag und Wildenbruch wären. Es kann sich im Deutschen ebensowenig wie in irgend einem anderen Schulfach darum handeln, das ganze Gebiet zu erschöpfen: überall im Unterricht muß es Grundsatz sein, daß die Schüler an dem, was für das Gesamtgebiet das Wichtigste und für ihre Altersstufe das Angemessenste ist, die Gesichtspunkte und Betrachtungsweisen kennen lernen, die sie später auf anderes minder Bedeutendes oder ihrem Alter minder Zugängliches anwenden sollen. Das Wichtigste aber ist auch für den, der die spätere Litteratur kennen und beurteilen will, die Kenntnis der klassischen Epoche des 18. Jahrhunderts: hier sind die Gedanken

und Formen sämtlich gegeben, welche die litterarische Entwickelung der Folgezeit bestimmt haben. Nur noch die Romantik hat einige wesentliche Elemente hinzugefügt; — wir werden weiter unten andeuten, in welcher Weise der Unterricht dieselben zu berücksichtigen hat. Aber schon das junge Deutschland, soweit es rein litterarisch zu beurteilen ist, trägt den ausgesprochenen Charakter einer Epigonenepoche, die ihre Vorbilder teils aus Goethe teils aus Lessing und der Aufklärungslitteratur schöpft. So hoch z. B. an sich genommen der künstlerische Wert der Heineschen Poesie ist, — heute ist es freilich Mode, sie zu unterschätzen, — so ist sie doch in allen wesentlichen Zügen durch die vorausgehende Entwickelung bestimmt, und es bedarf für denjenigen, der Goethesche Lyrik und ein wenig von Eichendorf und Brentano kennt, keiner besonderen Einführung, um sie nach ihrem Wert wie nach ihrer Abhängigkeit würdigen zu können. Es ist ferner gewiß von Nutzen, die Schüler auf den Stilgegensatz der idealistischen und der realistischen oder naturalistischen Richtung hinzuweisen, der in einer Doppelströmung die Litteratur dieses Jahrhunderts durchzieht; aber man kann ihnen diesen Gegensatz bereits an dem Stilunterschiede zwischen den Jugendwerken Schillers und Goethes und den Dichtungen ihrer klassischen Epoche völlig zur Anschauung bringen, und es wird dann nur weniger Fingerzeige bedürfen, damit sie ihn in der Litteratur der Folgezeit und der Gegenwart, wenn sie sich dieser zuwenden, wieder erkennen.

Und so verhält es sich überhaupt: wer unsere klassische Litteratur kennt und versteht, der wird sich ohne Schwierigkeiten in der späteren Entwickelung zurecht finden, und es werden höchstens einige wenige gelegentliche Hinweise erforderlich sein, um ihm den Weg anzudeuten. Aber auch um sein Interesse auf diese Lektüre zu lenken, wird nicht mehr und kaum so viel nötig sein. Denn wenn das litterarische Interesse durch die Werke der großen Vergangenheit einmal erweckt und angeregt ist, so wendet es sich schon von selbst der weiteren Entwickelung und der Gegenwart zu. Der Lehrer in der Großstadt wenigstens

wird immer eher gegen eine Überschätzung des Modernen anzukämpfen haben; er wird dafür Sorge tragen müssen, daß die Jugend über den Streit um die litterarischen Tagesfragen und Augenblicksgrößen, der sie zumeist mehr als billig in Anspruch nimmt, es nicht versäumt, die Augen auf die unvergänglichen Werke zu richten, welche die klassische Vergangenheit hervorgebracht hat. Gelingt dies aber, so ist den jungen Leuten damit zugleich ein sichererer Maßstab für das eigene Werturteil gegeben, als es etwa durch eine direkte Anregung zur Kritik dieser jüngsten Epochen seitens des Lehrers geschehen könnte. Eine solche wäre der Gegenwart gegenüber noch weniger am Platze als sie es bei den klassischen Werken der Vergangenheit ist, denn sie würde, in den Augen der Schüler wenigstens, gar zu leicht den Charakter eines Parteiurteils annehmen und als ein solches naturgemäß im Stillen Opposition hervorrufen. Was noch nicht historisch geworden ist, kann man auch noch nicht historisch behandeln. Auch hier muß man vertrauen, daß die Versenkung in unsere klassische Epoche und die keineswegs einseitigen Werte die sie hervorgebracht hat, dem Schüler auch den richtigen Wertmesser für die Gegenwart an die Hand geben wird. Vermögen wir ja doch die Zukunft nicht zu binden, und können wir sie doch nicht anders beeinflussen als dadurch, daß wir der Jugend die großen Werke, welche die Vergangenheit geschaffen hat, übermitteln und ihnen das Unvergängliche an denselben zur Einsicht und zur Empfindung bringen. —

Sonach wird der deutsche Unterricht vor wie nach gut thun, sich auf die grundlegenden Gedanken und Werke in unserer Litteratur zu beschränken. Diese aber sind sämtlich in der klassischen Epoche des vorigen Jahrhunderts gegeben. Nur die Romantik hat, wie bereits bemerkt, einiges wesentlich Neue hinzugefügt und ihr kommt daher ein Anspruch auf Berücksichtigung zu.

Allein es ist nicht ganz selbstverständlich, auf welche Weise diesem Anspruch am besten genügt wird. Die Romantik ist eine Bewegung, deren Bedeutung und Kraft ausschließlich oder doch

überwiegend auf der Seite des Gefühlsmäßigen und der Phantasie liegt: dies sind die Kräfte, von denen ihre grundlegenden Werke, ihre besten Erzeugnisse hervorgebracht und getragen sind. Daher entziehen sie sich jeder unmittelbaren schulmäßigen Behandlung, und das gilt namentlich für die Schriften der älteren Romantik, welche die gesamte Richtung bestimmt haben: niemand wird auf den Gedanken kommen, Tieck'sche Dramen und Novellen oder Novalis' Hymnen an die Nacht in der Klasse zu erläutern. Allein auch den bloßen Ideengehalt dieser Werke in litterargeschichtlichen Vorträgen den Schülern nahe zu bringen ist schwer, zum Teil unmöglich: der auf die Spitze getriebene künstlerische Subjektivismus, der in dem Begriff der Ironie gipfelt, die wenn auch nur äußerliche Anknüpfung an Fichte, der Fortschritt zum ästhetischen Pantheismus Schellings: alles das sind Gesichtspunkte, die man Primanern kaum zugänglich machen kann, und doch ist ohne sie ein historisches Verständnis der Romantik als Gesamtbewegung nicht möglich.

Nun ist es freilich in erster Linie die Richtung der jüngeren Romantik auf das Historische und Patriotische neben dem Religiösen und Phantastischen, worauf es für den Unterricht ankommt; und hier hat man den doppelten Vorteil sich auf einem Gebiet zu bewegen, das den Schülern verständlich ist und an Dichtungen anknüpfen zu können, die ihnen von früher her anschaulich bekannt, zum Teil sogar vertraut sind, wie vor allen Dingen Uhland und zum Teil Eichendorf. Man wird also gut thun, sich auf die ältere Romantik nicht allzutief einzulassen und neben dem rein Thatsächlichen wesentlich nur den ursprünglichen Gegensatz gegen die Aufklärung und den allmählich hervortretenden gegen den Klassizismus hervorzuheben, die jüngere Romantik aber etwas eingehender zu besprechen und zu veranschaulichen[1]). Dabei wird man denn auch nicht unterlassen, die Bedeutung, welche die ganze Bewegung für die Wissenschaft gehabt hat, hervorzuheben; man wird einmal auf den Ursprung der

[1]) Hervorgehoben möge jedoch die geschickte Darstellung sein, welche die romantische Schule bei Klee a. a. O. § 38 u. 39 gefunden hat.

vergleichenden Sprachwissenschaften, auf Fr. Schlegels Buch von der Sprache und Weisheit der Inder und auf die unsterblichen Verdienste der Brüder Grimm hinweisen; sodann wird man das Band deutlich machen, das sich von Winckelmann und Herder durch die Romantik hindurch zu Hegel und Ranke zieht und den Ursprung der modernen Geschichtswissenschaft bezeichnet. Im ganzen aber wird man nicht mehr als etwa 3 Stunden auf den Gegenstand verwenden können, und man wird am besten thun, diese kurze Übersicht als eine Art Exkurs da einzuschalten, wo von der Rückwirkung der Romantik auf die Klassiker gesprochen werden muß: bei der Jungfrau von Orleans also, denn hier fordert schon die Titelbezeichnung „Romantische Tragödie" dazu auf, und der Braut von Messina, denn in dieser Dichtung sondern sich die romantischen Elemente nach Form und Inhalt aufs deutlichste von den klassischen; daß es dem Dichter nicht gelungen ist, beide zur vollkommenen Einheit zu verschmelzen, ist eine künstlerische Schwäche, macht das Stück jedoch für die geschichtliche Betrachtung nur um so lehrreicher. Beide Dichtungen müssen wesentlich zur Veranschaulichung der allgemeinen Gesichtspunkte dienen, welche die bezeichnete Übersicht, die man am besten als Einleitung vorausschickt, den Schülern übermittelt. —

Unmittelbar zur Klassenlektüre eignet sich kein Werk der Romantik im engeren Sinne. Dagegen giebt es zwei Dichter, die, beide von klassischen und romantischen Einflüssen zugleich bestimmt, die Berücksichtigung durch die Schule nicht nur verdienen sondern, wenigstens jeder in seinem engeren Vaterlande, geradezu fordern. Es sind dies Heinrich von Kleist und Franz Grillparzer.

Die Kenntnis des Prinzen von Homburg darf man für die preußische Gymnasialjugend zu den unerläßlichen Elementen ihrer Bildung zählen, und die besondere Berücksichtigung Grillparzers ist den österreichischen Anstalten seit dem Jahre 1890 durch eine Ministerialverordnung zur Pflicht gemacht. Wünschenswert wäre es zweifellos, daß hier ein Austausch von Anregungen stattfände, und daß die süddeutschen Schüler das

preußische Stück würdigen, die norddeutschen den österreichischen Dichter kennen und schätzen lernten. Freilich wird man bei uns nicht nach den national österreichischen Dramen greifen wie „König Ottokars Glück und Ende“, und noch weniger nach der Ahnfrau, sondern in erster Linie wird es das goldene Vließ sein, dessen reichen Gehalt wir für die Schule fruchtbar machen können; mit einer intelligenten Primanergeneration wird man auch die Sappho behandeln dürfen, diese einzige würdige Nachfolgerin, die Goethes Iphigenie und Tasso gefunden haben. Von Kleist kann nur der Prinz von Homburg für die Schullektüre in Betracht kommen.

Freilich bieten alle diese Dramen dem Verständnis Schwierigkeiten, und eine eingehendere Besprechung in der Klasse bleibt, wenn ein Ergebnis erzielt werden soll, unerläßlich. Die herbe und wortkarge Art der Kleistischen Charakteristik ist jungen Leuten — und nicht nur solchen — schwer zugänglich; die schroffe vor dem äußersten Naturalismus nicht zurückschreckende Konsequenz, mit welcher z. B. die Todesfurcht des Helden gezeichnet ist, wirkt auf sie ebenso befremdlich wie die olympische Überlegenheit, die heitere Ruhe des Kurfürsten. Es gilt diese Anstöße aus dem Wege zu räumen, die Tiefe der Intentionen und die Eigenart des dichterischen Charakters anschaulich zu machen, die dieses wunderbare Werk hervorgebracht haben. Anders geartete, aber nicht geringere Schwierigkeiten bietet die Symbolik des goldenen Vließes, — freilich hier ist es die Schuld des Dichters, der sie selbst nicht zur völligen Klarheit gebracht hat. Man wird daher besser thun, bei der Besprechung des Werkes sich nicht allzu sehr auf diese Seite der Dichtung einzulassen und dafür lieber den anderen Gedankengang zu verfolgen, der das großartige Werk durchzieht und innerlich zusammenhält: den Gegensatz zwischen Barbarei und Hellenentum und die tragische Entwickelung, in welche das hohe Barbarenweib verstrickt wird, das vergeblich versucht, die Kluft zu überschreiten, um dem geliebten Manne zu folgen.

Bei der Sappho endlich wird es darauf ankommen, neben der Stilverwandtschaft mit der Iphigenie, die ja in die Augen

fällt, die inneren Beziehungen hervorzuheben, die das Werk mit dem Tasso verbinden. Dort wie hier der Genius, der aus dem Reich der künstlerischen Phantasie, das ihm unterthan ist, der Wirklichkeit zustrebt und nach einem Glücke verlangt, das ihm versagt bleiben muß, gerade weil er Genius ist:

Laß uns denn trachten, mein geliebter Freund,
Uns beider Kränze um die Stirn zu flechten,
Das Leben aus der Künste Taumelkelch,
Die Kunst zu schlürfen aus der Hand des Lebens!

Aber während Tasso in dem fruchtlosen Ringen nach dem unmöglichen Ziele unheilbarer Zerrüttung verfällt, kämpft sich Sappho durch alle Tiefen und Flammengründe menschlicher Leidenschaft zur edelsten Resignation hindurch:

Erhabne, heil'ge Götter!
— — — — — — —
Ihr habt der Dichterin vergönnt, zu nippen
An dieses Lebens süß umkränztem Kelch!
Zu nippen nur, zu trinken nicht!
O, seht, gehorsam euerm hohen Wink,
Setz' ich ihn hin, den süß umkränzten Becher,
Und trinke nicht!

Endergebnis.

Fassen wir noch einmal das Ergebnis des litterarischen Unterrichts auf der Oberstufe zusammen. Zwei Lehren sind es, welche die Entwickelung der deutschen Litteratur dem, der sich in sie vertieft, unerlöschlich einprägt.

Die nationale Kraft eines Volkes zeigt sich nicht in der Entschiedenheit, mit welcher es ausländische Einflüsse ablehnt, sondern in der selbständigen Sicherheit, mit welcher es dieselben

den eigenen Bedürfnissen und Anlagen anpaßt. Dem deutschen Volke sind — seitdem ihm durch das Christentum die altheidnische Eigenart seiner Weltanschauung genommen war — die Anstöße zu neuer geistiger Entwickelung stets von außen gekommen. Aber dadurch unterscheiden sich die Zeiten des Aufschwungs von denen des Niedergangs, daß sie das richtige Gefühl für das Wahlverwandte und Brauchbare mit dem Mute verbinden, das Fremdartige und Störende, auch wenn es noch so anspruchsvoll auftritt, abzulehnen, und daß sie, während jene in Abhängigkeit und Nachahmung verharren, zu selbständiger Neuschöpfung durchdringen. Was wir heute deutsch nennen, ist es zum größten Teile nicht immer gewesen, aber es ist es geworden dadurch, daß es unsere Väter oder wir selbst durchlebt und es uns zu eigen gemacht haben. In diesem Sinne ist die Geschichte der deutschen Litteratur eine Eroberungsgeschichte des deutschen Geistes.

Und die zweite Lehre ist jener Schillersche Gedanke, in welchem sich die größten Geister unserer zweiten Litteraturepoche vereinigten: daß das Glück, soweit es für einen Menschen, für ein Volk erreichbar ist, in seinem *geistigen* Leben liegt. In dem Idealismus Schillers, in der Universalität Goethes gipfelt die deutsche Litteratur.

Sekunda und Prima.

Aufsätze.

Aus den allgemeinen Erörterungen des ersten Teils ergiebt sich, warum es nicht angeht, den stilistischen Unterricht der oberen Stufen nach den einzelnen Klassenpensen gesondert zu betrachten. Die Beurteilungen zwar, von denen am Schlusse dieses Abschnittes ausführlicher die Rede sein wird, heben sich als ausschließlich der obersten Klasse angehörig von den übrigen Aufgaben ab. Im übrigen aber sind es dieselben beiden Kategorien von Aufgaben, welche den Kursus vom Beginn bis znm Schlusse beherrschen: neben den schwierigeren Formen der Darstellung die verschiedenen Arten der Entwickelung; innerhalb dieser Kategorien aber ist eine weitere Sonderung nach Klassenpensen nicht möglich. Obwohl es daher auch im Folgenden ein Hauptgesichtspunkt bleibt, eine pädagogische Stufenfolge vorzuzeichnen, die vom Einfachen zum Verwickelten, vom Leichteren zum Schwereren führt, so läßt sich die Übersicht über den stilistischen Unterricht des oberen Kursus nicht wohl anders als im fortlaufenden Zusammenhang geben.

Holen wir zunächst in Kürze nach, was nach den Erörterungen des allgemeinen Teiles über die äußere Technik des Unterrichts noch zu sagen bleibt. Die Vorbereitung des Aufsatzes ist in allem Wesentlichen dort (S. 89) besprochen. Nachzutragen ist nur noch etwa die Erörterung der zuweilen aufgeworfenen Frage, ob man die Schüler stets an eine bestimmte

Aufgabe binden müsse oder ob man ihnen mehrere Themen zur Auswahl stellen dürfe. An sich ist — was wenigstens die oberste Stufe betrifft — gewiß nichts gegen das letztere Verfahren zu sagen: indem es der Individualität des Einzelnen etwas mehr Spielraum gewährt, als das sonst im Unterricht geschieht, wird es die Lust und Liebe der Schüler zur Arbeit steigern und es wird zugleich den Vorteil bieten, daß ein größerer Kreis von Aufsatzthemen zu eingehenderer Erörterung in der Klasse gelangt. Nur wird man über diesen Rücksichten den Lehrgang selbst und seine Ziele nicht aus den Augen lassen dürfen; soll ja doch jeder Aufsatz ganz bestimmten formalen und sachlichen Zwecken dienen. Überall wo die Aufgaben sich unmittelbar der Lektüre anschließen, ist ihnen schon hierdurch ein bestimmter Stoffkreis vorgezeichnet und die Auswahl beschränkt. Aber auch da, wo dies nicht der Fall ist, sind es doch bestimmte formale Kategorien von Aufgaben, die der Schüler durch die einzelnen Aufsätze kennen und bewältigen lernen soll. Hält es der Lehrer für nötig die Schüler in der Charakteristik zu üben, was sollte es dann für einen Sinn haben, ihnen zur Auswahl einen allgemeinen Satz zu stellen? Hieraus folgt, daß die Themen, welche zur Auswahl gegeben werden, im wesentlichen gleichartig sein müssen: sie müssen vor allem derselben Kategorie von Aufgaben und im allgemeinen auch demselben Stoffgebiete entnommen sein. Diese Forderung engt die Freiheit der Auswahl freilich erheblich ein, aber sie hebt sie doch keineswegs völlig auf; es bleiben im Gegenteil gerade solche Möglichkeiten übrig, welche dem Schüler am willkommensten sein müssen, weil sie seinen persönlichen Sympathien und Interessen am meisten Rechnung tragen. So darf man ihn z. B. aus einem gestaltenreichen Gedicht wie Wallenstein oder Nathan recht wohl einen beliebigen Charakter zur Behandlung auswählen lassen. Man darf ihm bei der Behandlung allgemeiner Sätze die Abgrenzung des Stoffgebietes selbst überlassen und es ihm z. B. anheimgeben, ob er einen allgemeinen Satz an der alten oder der neueren Geschichte veranschaulichen will. Ja, da bei Themen dieser

letzteren Art zumeist die formale Seite die wesentliche ist, so wird auch im allgemeinen nichts dagegen einzuwenden sein, daß man inhaltlich verschiedene Sätze oder Begriffe zur Auswahl stellt, vorausgesetzt, daß sie eben denselben formalen Kategorien angehören. Nur sollte die Auswahl keine zu weite sein und zwei, höchstens drei Themen nicht übersteigen. Sonst bewirkt man leicht das Gegenteil von dem, was man erreichen will: die Schüler geraten in ein mäkelndes Schwanken, probieren alles durch, um nichts mit rechtem Ernst anzugreifen, und bleiben schließlich bei dem hängen, was sie zufällig zuletzt angefaßt haben, um ein notgedrungenes und notdürftiges Ende zu machen. —

Zu erörtern bleiben nunmehr *Korrektur* und *Rückgabe* des Aufsatzes. Was die erstere betrifft, so wird — soweit die Erfahrung des Verfassers reicht — trotz der Warnung bei Laas (D. A. 270) — immer noch häufiger durch ein Zuviel als durch ein Zuwenig gefehlt. Es versteht sich, daß alles absolut Falsche angestrichen werden muß, aber es ist ein vergebliches Bemühen auch alles relativ Mangelhafte verbessern, alles, was der Lehrer besser zu sagen weiß als der Schüler es ausgedrückt hat, bezeichnen und ändern zu wollen. Richtiges Denken, klare Anordnung und deutliches Aussprechen des Gedachten muß man verlangen, aber es ist — wie bereits im allgemeinen Teil S. 77 ausgeführt worden — unberechtigt und verkehrt, darüber hinaus an die Schönheit der Form, die Fülle des Ausdrucks u. dergl. höhere Ansprüche zu machen, als sie der Anlage und dem Entwickelungsstande des Schülers entsprechen. Zu warnen ist vor allen Dingen vor einer zu weit getriebenen Subjektivität beim Verbessern: aus seiner Haut heraus kann ja freilich auch der beste Pädagoge nicht, aber es ist wie überall so auch hier, und hier besonders ein schlechter Gärtner, der verlangt, „daß allen Bäumen *eine* Rinde wachse."

Das eben Bemerkte gilt ganz besonders gegenüber den Sprachreinigungs- und Sprachbesserungsversuchen, deren die Gegenwart soviele hervorbringt. Es ist diesen Bestrebungen

zweifellos das Verdienst zuzugestehen, daß sie das Stilgefühl geschärft und die Schriftsprache von einer Anzahl geschmackloser und fremdartiger Wendungen, von veralteten Mißbräuchen und unberechtigten Neuerungen gesäubert haben. In der Art aber wie die Sache jetzt betrieben wird, ist eine starke Übertreibung unverkennbar, und namentlich machen sich persönliche Liebhabereien und Geschmacksurteile breiter als recht ist. „Die Muttersprache zu reinigen und bereichern", sagt Goethe, (Deutsche Sprache, 1817) „ist das Geschäft der besten Köpfe. Reinigung ohne Bereicherung erweist sich öfters geistlos: denn es ist nichts bequemer als von dem Inhalt absehen und auf den Ausdruck passen." Nun sehe man sich einmal bei den heutigen Sprachwächtern um: da verbietet der eine, dasselbe als Demonstrativum zu brauchen, der andere welcher als Relativum, und die Jagd auf die Fremdwörter ist längst zu einem Sport geworden, welcher der Sprache mehr schadet als nützt. Daß die Sprache etwas Lebendiges ist, das ist gerade bei diesen Kritikern eine sehr beliebte Redewendung; daß aber alles Lebendige Freiheit der Bewegung braucht, daß man ihm die Entwickelung nicht oder doch nur sehr streckenweise vorschreiben kann, das scheint ihnen zum größten Teil nicht klar geworden zu sein.

So ist denn die zurückhaltende, zum Teil geradezu ablehnende Stellung, welche die wissenschaftliche Germanistik mit wenigen Ausnahmen dieser Bewegung gegenüber einnimmt, ebenso begreiflich wie berechtigt; sie entspringt wahrlich nicht aus Mangel an Wärme des Gefühls für die Muttersprache sondern aus besserer Einsicht. Daher ist auch im allgemeinen nicht zu fürchten, daß germanistisch geschulte Lehrer auf ihren stilistischen Unterricht dieser Richtung allzuviel Einfluß verstatten werden. Immerhin mag auch hier eine Warnung am Platze sein: von dem was die Mode nun einmal auf allen Märkten und Plätzen austönt, bleibt doch leicht auch bei dem, der es besser weiß, etwas haften, und die Versuchung zu unfruchtbarem Kritisieren liegt begreiflicherweise keinem Berufsstand näher als dem unsrigen. Mit Recht hat daher G. Wendt in einem beherzigenswerten Abschnitt seines

„Deutschen Unterrichts“ auf diese Gefahr aufmerksam gemacht: „Jedenfalls“, sagt er (S. 126 f.), „ist allzu peinliche Genauigkeit, auch wenn sie die Pedanterie angreift, darum nicht weniger selbst Pedanterie, und wenn der Lehrer gar zu peinlich alles verfolgt, was irgend ein strenger Sprachrichter angegriffen hat, so läuft er Gefahr, gerade das zu ersticken, was vor allem Not thut, nämlich die rechte Freudigkeit an der Arbeit.“ „Wird der Deutsche auf Schritt und Tritt vor Fehlern gewarnt oder daran erinnert, daß er sich besser hätte ausdrücken können, so wird er noch weniger das Zutrauen zu seinem eigenen Können gewinnen, dessen er vor allem bedarf, um auch im Stil die vorhandene Naturanlage zur erfreulichen Entfaltung zu bringen.“ Hier trifft jedes Wort ins Schwarze: das Ergebnis einer allzu weit getriebenen Splitterrichterei des Lehrers wird nicht Kräftigung und Bereicherung sondern vielmehr Schwächung des Sprachgefühls sein, weil sie den Schüler unsicher machen muß. Insbesondere ist vor der Fremdwörterjagd in der Schule zu warnen. Den Schülern alle Ziererei mit überflüssigen oder gar entlegenen Fremdwörtern zu untersagen, ist freilich Recht und Pflicht. Allein das Fremdwort überhaupt aus der Sprache verbannen zu wollen, ist im Zeitalter des Verkehrs zum mindesten ein Anachronismus. Vor allem aber soll der Lehrer nicht vergessen, daß nicht nur ein gutes sondern sogar ein schlechtes Fremdwort besser ist als ein schlecht gebildetes deutsches, weil es eben immerhin ein fremder Bestandteil bleibt, der in seiner Vereinzelung den Organismus unserer Sprache nicht berührt, keine Analogiebildungen hervorruft und somit das Sprachgefühl nicht schädigend beeinflußt. —

Somit sei es noch einmal im allgemeinen gesagt: durch ein Übermaß von Korrekturen erreicht man gerade das Gegenteil von dem, was man beabsichtigt: der Schüler wird ermüdet und entmutigt; er legt zunächst auf die Korrektur und bald vielleicht auch auf den Aufsatz überhaupt nicht mehr den Wert, der ihm zukommt. Dagegen möge der Lehrer Mühe darauf verwenden, bei der Korrektur bestimmte Gesichtspunkte herauszuarbeiten, und

zwar sollte das nach zwei Richtungen hin geschehen. Einmal werden sich bei jedem Aufsatz eine Reihe von formalen und sachlichen Fehlern in einer großen Anzahl von Arbeiten wiederholen, zu denen das Thema gerade besonderen Anlaß giebt; es versteht sich, daß die Korrektur denn auch diese besonders zu berücksichtigen hat. Daneben aber haften den einzelnen Schülern individuelle Mängel an, die der Lehrer kennen und bei der Korrektur ganz besonders ins Auge fassen muß. Was außerdem dem allgemeinen Standpunkt der Entwickelung der Schüler, unter Umständen auch wohl dem böswilligen Zufall zuzuschreiben ist, darüber darf man sehr milde urteilen.

Diese beiden Kategorien von Verbesserungen bestimmen denn auch das Verfahren bei der Zurückgabe des Aufsatzes. Die Besprechung in der Klasse hat sich ausschließlich auf die Fehler der ersten Art zu erstrecken, d. h. auf solche, die einer größeren Menge von Schülern, vielleicht der Mehrzahl, gemein sind. Der Lehrer hat — in ähnlicher Weise, wie das bereits S. 214 f. für Tertia vorgezeichnet worden ist — alle Aufsätze gemeinschaftlich nach bestimmten Gesichtspunkten durchzusprechen, welche durch die Korrektur geliefert werden; er wird dabei die einzelnen Schüler da namhaft machen, wo die Besprechung auf Fehler oder Vorzüge ihrer Arbeit führt: das erhöht die Aufmerksamkeit und das allgemeine Interesse. Zwiegespräche aber gehören nicht in die Stunde; ausführliche Durchsprache einzelner Arbeiten verträgt sich nicht mit der Ausnutzung der Zeit, welche sich ein methodischer Unterricht zur Pflicht machen muß; und am allerwenigsten verträgt es sich mit den Grundsätzen einer vernünftigen Pädagogik, die Aufsätze schwächerer Schüler vor der Klasse durchzuhecheln und zum Gespött der lieben Mitschüler zu machen, die um so lauter zu lachen pflegen, je schwächer sie sich selber fühlen.

In Sekunda, wo der Aufsatz ins einzelne hinein vorbereitet wird und die Individualität des Schülers noch wenig heraustritt, wird eine allgemeine Besprechung in dem angedeuteten Sinne meistens auch dem Einzelnen Genüge thun; das persönlich

Verfehlte mag im übrigen die schriftliche Korrektur deutlich machen. Auf der höheren Stufe aber, zumal in Prima, müssen persönliche Besprechungen ergänzend hinzukommen. Der Lehrer muß, wenigstens mit den schwächeren Schülern, ihre Aufsätze eingehend durchsprechen, sie auf ihre Schwächen und Eigenarten aufmerksam machen und ihnen nach Möglichkeit den Weg zum Besseren, der ja nicht für jeden derselbe ist, weisen; aber auch ihre Einwendungen und Verteidigungen, soweit sie in bescheidener Form auftreten, mit Geduld anhören. Solche Besprechungen aber dürfen — das ist nach dem Gesagten selbstverständlich — nicht in der Klasse stattfinden; sie sind durchaus persönlicher Natur und nützen der Klasse im ganzen nichts, dem Einzelnen alles. Freilich muß der Schüler das Persönliche dieser Unterweisung nicht als einen beschämenden Druck empfinden — was eben in der Klasse meist der Fall sein wird —, sondern als ein wohlthuendes Eingehen auf sein persönliches Wohl. Dann faßt auch der Bescheidenere den Mut, aus sich herauszugehen und, wo er Einwendungen zu haben glaubt, dieselben vorzubringen. Hierdurch werden denn solche Gespräche auch für den Lehrer eine Quelle der Belehrung: er lernt sich in die Anschauungsweise seiner Schüler zurückzuversetzen, zwischen solchen Fehlern, die einer verkehrten Auffassung entspringen, und dem, was nur durch die Ungeschicklichkeit der Ausführung verfehlt ist, zu unterscheiden. Man wende nicht ein, daß die Zeit des Gymnasiallehrers zur Erfüllung dieser Vorschläge nicht ausreiche. Wer sich die Zeit nicht nehmen mag oder kann, fünf oder sechs Nachmittage im Semester auf solche persönliche Unterweisung zu verwenden, der sollte den deutschen Unterricht in den Oberklassen nicht übernehmen. Denn derselbe verlangt nun einmal ein stärkeres Einsetzen der Persönlichkeit von seiten des Lehrers als die meisten übrigen Unterrichtsfächer. Und wer es erfahren hat, wie dankbar die besser Gearteten unter den Schülern — und die besser Gearteten bilden unter der Jugend trotz alledem die Mehrheit — ein solches persönliches Eintreten und Eingehen

aufnehmen, der wird sich schon hierdurch für Zeit und Mühe entschädigt fühlen.

Wenden wir uns nunmehr dem Inhalt der Aufsätze zu, so würde es selbstverständlich den Rahmen dieses Buches überschreiten, wollten wir die Einzelheiten einer systematischen Schulrhetorik auch nur skizzierend andeuten oder die zahllosen Repertorien von Aufsatzthemen um eins zu vermehren suchen. Vielmehr werden wir uns darauf beschränken müssen, die Hauptarten von Aufgaben, wie sie im allgemeinen Teil bestimmt worden sind, nach ihrem formalen Unterschiede und ihrer pädagogischen Bedeutung anschaulich zu machen.

Darstellungen.

Die Aufgaben der unteren Stufe gehören, wie wir gesehen haben, ausschließlich der Kategorie an, die wir als „Darstellungen" im engeren Sinne bezeichnet haben. Aber die Bedeutung dieser letzteren beschränkt sich keineswegs auf diese Grenze, vielmehr ist sie auch für die Oberstufe von größter Wichtigkeit. Schon im unteren Kursus tritt die Darstellung vielfach als Inhaltsangabe auf, und in dieser Form läßt sie offenbar eine sehr weitgehende Abstufung teils nach der Gattung der wiederzugebenden Vorlage, teils nach formalen Komplikationen zu. In Tertia schließt sich die Inhaltsangabe der Lektüre entsprechend an die prosaische Erzählung (oder Schilderung) und das Epos an; in Untersekunda bildet die Dramenlektüre den Hauptgegenstand des Unterrichts und mithin auch des Aufsatzes, und es ist klar, daß die Wiedergabe auch ganz einfacher dramatischer Scenen schon wesentlich größere stilistische Schwierigkeiten bereitet. Die einfachsten Aufgaben bilden natürlich die vom Dichter gegebenen Zusammenhänge, einzelne Scenen und Akte oder deutlich heraustretende Abschnitte der Handlung: Vorspiel zur Jungfrau von Orleans; der erste Tag in Schillers Tell; Götz' Streit und Versöhnung mit Weißlingen. Schwie-

riger schon ist die Zusammenfassung sachlich zusammengehöriger, aber äußerlich getrennter Teile der Handlung, sei es nach inhaltlichen oder nach formalen Gesichtspunkten: Vorgeschichte zu Minna von Barnhelm; Leben Max Piccolominis. Diese Themen leiten dann zu der Aufgabe über, das Verhältnis der Gesamthandlung zu ihren einzelnen Teilen, mithin die Komposition einer Dichtung, zu erörtern. Solche Themen sind: Der Zusammenhang der drei Handlungen in Schillers Tell; die Komposition von Wallensteins Lager; die Bedeutung der Ferdinandscene im Egmont; aber auch Fragen, welche der obersten Stufe zufallen: Welches ist der Höhepunkt der Handlung in der Iphigenie, dem Tasso? Je abstrakter der wiederzugebende Inhalt ist, desto schwieriger natürlich die Reproduktion. Die Inhaltsangabe Lessingscher oder gar Schillerscher Prosaschriften gehört daher selbstverständlich der Prima an. Auch hier ist das Leichtere die Wiedergabe des unmittelbar gegebenen Zusammenhanges: Welche Gesichtspunkte entwickelt Lessing an der Kritik der Merope, der Rodogune? Schwieriger sind Zusammenstellungen nach bestimmten formalen oder inhaltlichen Gesichtspunkten: Lessings Lehre von den drei Einheiten, von dem Verhältnis der Tragödie zur Geschichte u. s. w.

Diese Zusammenstellungen führen zu einer neuen Unterart: den vergleichenden Inhaltsangaben. Auch diese fallen ausschließlich den oberen Stufen des Unterrichts zu. Die Aufmerksamkeit des Schülers soll sich ja zunächst auf das Einzelne konzentrieren; erst von Obersekunda an wird das Verständnis für allgemeine Gesichtspunkte ausgebildet, erst wo die historische Auffassung beginnt, tritt der Vergleich in seine Rechte. Eine Reihe bekannter Themen gehört hierher: Die Euripideische und die Goethesche Iphigenie; diese letztere und des Sophokles Philoktet; die Abweichungen des Schillerschen vom Shakespeareschen Macbeth. Tiefer führt der schon S. 291 angedeutete Vergleich zwischen den beiden Hauptscenen des Nathan und des Don Carlos. Be-

schränkt man die Betrachtung nicht auf zwei Erscheinungen, sondern dehnt sie auf einen weiteren Kreis aus, so entstehen Aufgaben, wie die S. 310 angedeutete: Götz und Georg, Egmont und Ferdinand, Wallenstein und Max. Verwandter Art ist: Das patriotische Element in Schillers Dramen. Solche Zusammenstellungen eignen sich offenbar besonders für den Rückblick am Semesterschluß; ja, wenn sie nach abstrakteren Gesichtspunkten vorgenommen werden, so können sie Aufgaben bilden, die für das Abiturientenexamen keineswegs zu leicht, vielmehr ganz besonders geeignet sind, das Verständnis und die „Reife" des Schülers festzustellen. Der Freiheitsgedanke in Schillers Dramen (etwa im Anschluß an die S. 320 angeführte Stelle aus Goethe-Eckermann) ist ein solches Thema. Eine ähnliche, noch etwas schwierigere Aufgabe ist die, im Anschluß an Schillers Lied „An die Freunde" oder den „Antritt des neuen Jahrhunderts" diejenigen Schillerschen Gedichte zusammenzustellen, in denen der Wert des inneren Lebens gegenüber dem äußeren gepriesen wird.

Eine besondere Abart der eben besprochenen Aufgaben ist die erläuternde Inhaltsangabe. Schwierigere, namentlich abstraktere prosaische und poetische Abschnitte wird man dem Schüler nicht schlechthin zur Wiedergabe stellen; er beweist sein Verständnis am sichersten, indem er die allgemeinen Gedanken zu veranschaulichen sucht und das abstrakt Ausgesprochene an konkreten Beispielen erläutert. Zu dieser Art von Aufgaben eignen sich namentlich einige der Gedankenlyrik angehörige Gedichte Goethes, Schillers und auch Rückerts. „Mahomets Gesang" wird auf diese Weise am Leben etwa Schillers oder Luthers erläutert; Rückerts Verse von „des alten Heldenleben Geist" („Rostem und Suhrab") werden an Beispielen aus dem Nibelungenliede oder der Ilias veranschaulicht.

Da es sich hier bereits überall um die Anwendung allgemeiner Begriffe auf konkrete Anschauungen handelt, so bilden diese Themen offenbar den Übergang zu der zweiten Gattung von Aufgaben, den

Entwickelungen.

Das Wesen dieser Aufgaben ist im allgemeinen Teil dahin bestimmt worden, daß sie sämtlich die Darlegung einfacher begrifflicher Verhältnisse fordern. Man entwickelt einen Begriff, indem man ihn auf die Unterarten und Anschauungen zurückführt, aus denen er abstrahiert ist; man entwickelt einen Satz, indem man die Fälle seiner Giltigkeit aufweist. In wiefern endlich die Entwickelung eines Charakters den analogen Weg einzuschlagen hat, wird alsbald näher erörtert werden.

Für eine Schulrhetorik, welche überall streng den logisch-systematischen Gang verfolgt, würde es geboten sein, die hier angedeutete Reihenfolge einzuhalten und die in Rede stehende Kategorie von Aufgaben zunächst in ihrer reinsten Form, der Begriffsentwickelung, darzulegen, um dann die analogen Formen nach dem Grade ihrer Verwandtschaft geordnet folgen zu lassen. Allein in einer Untersuchung, die wesentlich praktische Ziele verfolgt, wird es sich rechtfertigen, wenn wir von dem schematischen Gang abweichend mit der Charakteristik beginnen. Es empfiehlt sich dies einmal, weil diese Art von Aufgaben ihrem Gesamtwesen nach die natürliche Vermittelung zwischen den konkreten Darstellungen und den abstrakteren Arten der Entwickelung, der Behandlung allgemeiner Begriffe und Sätze bildet; sodann aber gebührt ihr die erste Stelle auch der überwiegenden praktischen Bedeutung wegen, welche sie für den deutschen Unterricht besitzt.

Die Charakteristik.

Man darf behaupten, daß es keine Art von Aufgaben giebt, an welcher die Schüler der Oberstufe so viel und so wichtiges lernen können, wie an der Charakteristik. Dieselbe setzt zunächst eine Vertiefung in den Inhalt des Gelesenen voraus, wie sie kaum irgend eine andere Art von Aufsätzen er-

forderlich macht: sie dient also dem Zwecke des Lektüreunterrichts in ausgesprochenstem Maße. Und hinter dieser sachlichen Bedeutung steht die formale nicht zurück. Denn welcher Art ist die Arbeit, die dem Schüler durch solche Themen zugemutet wird? Unter einer Anzahl von Lebensäußerungen einer dichterischen oder geschichtlichen Person hat er zunächst die charakteristischen, d. h. diejenigen, welche Rückschlüsse auf den Charakter erlauben, zusammenzustellen. Unter den einzelnen Charakterzügen, welche er auf diese Weise gewinnt, hat er dann wieder eine Rangordnung zu schaffen, welche in einer Spitze mündet: diese bildet der eigentlich herrschende Charakterzug, der das Wesen des Menschen im Grunde bestimmt. Von ihm hängen die übrigen Eigenschaften ab, sie stehen in einem Verhältnis der Kausalität oder der Analogie zu ihm; er ist es, auf welchem die Einheit des Charakters beruht. Ist diese Einheit gefunden, so bildet sie den Gesichtspunkt, unter welchem die einzelnen Züge zum Gesamtbilde zusammentreten: von hier aus erst kann eine Disposition entworfen werden, welche das Verhältnis der Charakterzüge zu einander und zum Ganzen wiedergiebt.

Diese Arbeit des Schülers bildet das genaue Gegenstück zu der dichterischen Thätigkeit, wie sie G. Freytag in der Technik des Dramas beschreibt. „Die erfindende Kraft des Dichters", sagt der Dramaturg (S. 215), „bringt den kunstvollen Schein eines reichen individuellen Lebens hervor, weil er einige — verhältnismäßig wenige — Lebensäußerungen einer Person so zusammenstellt, daß die von ihm als Einheit empfundene Person auch dem Schauspieler und dem Zuhörer als ein eigenartiges Wesen verständlich wird." (Vergl. S. 231:) „Der Idealisierungsprozeß beginnt dadurch, daß sich die Umrisse des geschichtlichen oder sonsther wertgewordenen Charakters nach dem Bedürfnis der in der Seele aufgegangenen Situation umbilden. Der Zug des Charakters, welcher den empfundenen Momenten der Handlung nützlich ist, wird zu einem Grundzuge des Wesens, welchem sich alle übrigen Charaktereigentümlichkeiten als ergänzendes Nebenwerk unterordnen."

Die Arbeit des Schülers also besteht einmal in einer fortschreitenden Scheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen, sodann in einer logischen Anordnung, welche der thatsächlichen Verwandtschaft der Züge eines Charakters entspricht. Die einzelnen Lebensäußerungen bieten zunächst ein Nebeneinander dar; die Kunst der Charakteristik hat sie in ein Übereinander zu verwandeln. Wollen wir die schulmäßigen Ausdrücke der Logik in Anwendung bringen, so besteht die Aufgabe darin, die Partitio der Charakterzüge in eine Divisio zu verwandeln. Je näher die Disposition einer Charakteristik dieser letzteren Form kommt, desto vollkommener ist sie.

Es ist selbstverständlich nicht die Meinung, daß sich die Schüler über diese logischen Beziehungen in abstracto klar zu sein brauchen, um ihrer Aufgabe gerecht zu werden. Ja die analytische Thätigkeit, welche in dem Nebeneinanderstellen der einzelnen Charakterzüge besteht, wird in der Praxis durchaus nicht immer von der synthetischen Arbeit, welche aus dem Grundzug des Charakters den einheitlichen Zusammenhang entwickelt, getrennt werden. Vielmehr findet man diesen Grundzug bei einer eindringlichen Lektüre in der Regel intuitiv, und ebenso unmittelbar baut sich dann das Gesamtbild des Charakters auf demselben auf. Sehr häufig kommt der Dichter dem Bestreben, diesen Grundzug zu finden, ganz unmittelbar zur Hilfe, indem er ihn ausdrücklich in Worte faßt und das Lebensgeheimnis seines Helden entweder diesem selbst oder einer anderen Person geradezu in den Mund legt. Goethe wendet dies Verfahren mit großer Vorliebe an; so im Egmont, wo der Held (Akt II Sc. 2) dem Vertrauten gegenüber sein innerstes Wesen ausspricht; so besonders häufig im Tasso, z. B. in dem Gespräch zwischen Tasso und der Prinzessin (II 1), in welchem fast über jede einzelne Person des Dramas ein entscheidendes Wort gesagt ist. Aber auch Shakespeare gebraucht diesen Kunstgriff oft: so kennzeichnet er im Julius Cäsar I 2 den Cassius durch die oben S. 268 angeführten Worte, so entwirft die Lady im Macbeth I 5 ein Charakterbild ihres Gemahls. Sehr häufig wird das Wesen eines Charakters zwar nicht geradezu

und unverhüllt ausgesprochen, aber es spiegelt sich mit besonderer Deutlichkeit in einer einzelnen Äußerung, sei sie ganz subjektiver Natur, sei sie sententiösen und allgemeinen Inhalts; es wird damit in epigrammatischer Form der Grundzug des Charakters enthüllt. So besonders schön Saladin in Lessings Nathan: „Ein Kleid, Ein Schwert, Ein Pferd — und Einen Gott! Was brauch' ich mehr?", oder der Tempelherr mit unbewußter Selbstironie: „Es sind nicht alle frei, die ihrer Ketten spotten." So Schillers Tell: „Der Starke ist am mächtigsten allein." Solche Stellen müssen der Charakteristik regelmäßig zum Ausgangspunkt dienen.

Man wird es nach dem Gesagten verstehen, warum bisher — übrigens in Übereinstimmung mit der allgemeinen Praxis — nur von der Nachzeichnung dichterischer Gestalten, nicht aber von der Charakteristik historischer Persönlichkeiten die Rede gewesen ist. Nicht als ob in beiden Fällen das Verfahren an sich verschieden wäre: es kann keinen wesentlichen Unterschied machen, ob die Lebensäußerungen, aus denen das Charakterbild zu gestalten ist, geschichtlich überliefert oder dichterisch ersonnen sind. Allein der Unterschied ist der, daß im letzteren Falle der Dichter dem Leser vorgearbeitet hat, daß es sich hier wesentlich darum handelt, die Züge, die er in zielbewußter Auswahl seinem Helden verliehen hat, in einer Ordnung wiederzugeben, die das abstrakte Abbild des vom Dichter konkret Geschaffenen ist. Für eine geschichtliche Gestalt aber diese Auswahl erst zu treffen, das ist eine Aufgabe, welche die höchste Kunst des Geschichtsschreibers bezeichnet und nicht viel weniger schöpferische Kraft erfordert, als die dichterische Gestaltung. Man denke an die Shakespearische Kunst, mit welcher Mommsens berühmte Römerköpfe gezeichnet sind; an die epigrammatische Kraft, mit welcher Ranke ganz ähnlich, wie es in den oben angeführten Dichterstellen geschieht, den Grundzug seiner Helden zum Ausdruck bringt[1]). Einem historischen Charakter gegenüber, dessen

[1]) So wenn er in der französischen Geschichte Heinrich IV. mit den Worten kennzeichnet: „Er liebte wenige, er haßte niemanden und spottete über alle" — und uns mit diesen wenigen Strichen das Bild einer zugleich



einheitliches Bild ihm nicht durch die Lektüre oder den Geschichts-Unterricht gegeben ist, würde ein Schüler auch der höchsten Stufe vollkommen ratlos sein; ist ihm aber das Charakterbild bereits auf diese Weise vorgezeichnet, so beansprucht die Aufgabe, dasselbe nachzuzeichnen, nur eine geringe Selbständigkeit, und der Aufsatz unterschiede sich nicht wesentlich von den reproduzierenden „Darstellungen" der mittleren Stufe. Zu Beginn der Oberstufe, also in Untersekunda, mag man wohl einmal eine derartige Aufgabe geben, um die Form der Charakteristik einzuüben. Im ganzen aber tritt für den Aufsatz die historische Charakteristik hinter der dichterischen entschieden zurück. —

Es wird an der Zeit sein, diese allgemeinen Bemerkungen an einigen konkreten Beispielen zu veranschaulichen. Zunächst werde ein Beispiel gewählt, an welchem die Einheit des Charakters sich bis in die einzelnsten Züge durchführen läßt. Es sei Hagen, dessen Charakteristik im Anschluß an die Epenlektüre eine Aufgabe für Obersekunda sein würde.

Einleitung. Ursprüngliche Bedeutung der Gestalt: Hödr, der blinde Feind des Lichtgottes, Dämon der Nacht.

Hauptzug des Charakters ist diesem Ursprung entsprechend dämonische, d. h. übermenschliche und finstere Kraft

1. des Leibes
   a) äußere Erscheinung,
   b) Ausdauer und Stärke,
2. des Geistes
   a) des Verstandes (Erfahrung, Verschlagenheit),
   b) des Willens
      α) in Haß und Trotz (Wildheit, Gefühllosigkeit),
      β) in der Treue. Auch diese geht mehr aus Stolz und Trotz, als aus Liebe hervor.

---

vornehmen und frohsinnigen, durchaus überlegenen Natur entwirft; oder wenn er das Regierungsprinzip Ludwigs XIV. in die Worte faßt: „Er wollte nicht allein sein, viel weniger bloß scheinen: er wollte beides, sein und dafür gelten, was er war."

Schluß. Gleichwohl bildet die todesmutige Treue den versöhnenden Zug, der den Dämon zum Menschen macht. Sie tritt namentlich gegen das Ende hervor und gestaltet dasselbe erst zu einem tragischen. Die mildere Auffassung eines höher gesitteten Zeitalters macht sich hier fühlbar.

In entsprechender Weise muß jede Charakteristik der Einheit zustreben; sie muß überall das innerste Wesen des Charakters zu ergreifen suchen und von hier aus alle einzelnen Äußerungen verständlich machen. Aber freilich nicht überall wird dieses innere Wesen durch einen einzigen festbestimmten und unverrückten Grundzug bestimmt; es giebt in der Dichtung wie im Leben Charaktere, in deren tiefstem Grunde ein Widerspruch liegt, der sich in ihrem Thun und Treiben ausspricht: nur wer diesen Widerspruch erfaßt, versteht sie. Und zwar ist hier selbstverständlich nicht von einer fehlerhaften und schwankenden Zeichnung die Rede, die gegen den Willen des Dichters seine Gestalten widerspruchsvoll erscheinen ließe, sondern von einem Gegensatz der Naturtriebe, den der Dichter absichtlich in dieselbe Brust gelegt hat und der sich seinen Intentionen gemäß bis zum klaffenden Zwiespalt steigern kann. Solcher Art sind alle die schwankenden Charaktere, wie sie Goethe zu zeichnen liebt: Weißlingen, Clavigo, Tasso. Aber auch in weit einfacheren Gestalten kann ein solcher Widerspruch liegen; die Gegensätze müssen sich nicht immer zum tragischen Konflikt zuspitzen, vielmehr können sie einander zuweilen heilsam ergänzen. Das Wesentliche bleibt aber doch auch in solchen Fällen immer, daß der Grundzug einer Natur nicht als ein einheitlicher gefaßt werden kann, sondern in einem Gegensatz zu suchen ist und daß daher auch die charakterisierende Darstellung auf zwei Reihen von Eigenschaften führt, die sie nur per contrarium verknüpfen kann.

Eines der einfachsten Beispiele für diese Art von Charakteren bietet Schillers Tell. Die einzelnen Züge des Charakters ordnen sich hier mit so durchsichtiger Deutlichkeit um zwei Grundtriebe, die unter einander einen Gegensatz bilden, daß es auch dem An-

fänger nicht schwer wird, diesen Gegensatz zu finden. Man wird die Aufgabe ganz wohl in Untersekunda stellen können. Um dieser typischen Einfachheit willen sei das Schema der Disposition hierhergestellt.

Charakteristik Tells.

A) Tell ist Alpenjäger; durch seinen Beruf wird eine Reihe von Eigenschaften in ihm geweckt oder gefördert, deren Grundzug Unabhängigkeitssinn und selbständige, entschlossene Thatkraft bildet.

1. Den Gefahren der Alpennatur gegenüber gilt es rasch und entschlossen zu handeln. Die rasche Entschlossenheit überträgt Tell in alle Verhältnisse des Lebens: „Ich kann nicht lange prüfen oder wählen.“ Diese Eigenschaft steigert sich bei ihm bis zur Unbesonnenheit: „Wär' ich besonnen, hieß ich nicht der Tell!“

2. Der Jäger ist auf sich selbst angewiesen, ohne Genossen: „Ein rechter Schütze hilft sich selbst.“ Der Sinn für die Genossenschaft, die Gemeinde, das Vaterland fehlt ihm: „Der Starke ist am mächtigsten allein.“ In der Not des Vaterlandes weist er auf die Berge: „Das Haus der Freiheit hat uns Gott gegründet.“

B) 1. Aber was er selbst leistet, verlangt er nicht von anderen. Während er selbst keiner Hilfe bedarf, ist er bereit, jedem zu helfen. „Der Tell holt ein verlornes Lamm vom Abgrund und sollte seinen Freunden sich entziehen?“ Für das Vaterland hat er wenig übrig; dem Einzelnen gegenüber ist er stets hilfsbereit und mitleidig.

Wie kommt der Zug von Milde und Mitleid in die kräftige, naiv egoistische Jägernatur? Er wird vermittelt durch:

2. Tells Familiensinn. Die Liebe zu Weib und Kindern ist es, die ihn an die Menschen bindet. Charakteristisch, was er von der Rettung Baumgartens sagt: „Lieb' Weib, ich dacht' an Euch, drum rettet ich den Vater seinen Kindern.“ Für seine Kinder handelt er, wenn er den Geßler erschießt: „Und doch

an Euch nur denkt er, liebe Kinder." Erst nachträglich kommt ihm das Gefühl, daß er durch seine That auch „das Land gerettet." In dem großen Monolog sagt er kein Wort davon.

So vereinigen sich beide Seiten in Tells Natur, die Liebe zu den Kindern, das Mitleid mit den Hilflosen einerseits und die rasche selbständige Thatkraft anderseits, um die That hervorzubringen, durch welche er aus den Reihen der übrigen hervortritt und zum Retter des Landes wird.

Die Vergleichung mit anderen Charakteren erleichtert das Verständnis einer dichterischen Gestalt häufig, sei es, daß der wesentliche Grundzug durch die Übereinstimmung oder durch den Gegensatz deutlicher wird. Die Kontrastierung ist bekanntlich ein Kunstmittel, welches der dramatische Dichter überaus häufig anwendet, und in solchen Fällen kann daher die Aufgabe der vergleichenden Charakteristik sich unmittelbar an das einzelne Kunstwerk anschließen. Goethe zumal zeigt in all' seinen dramatischen Dichtungen eine ausgesprochene Vorliebe für solche Gegensätze: Egmont und Oranien, Götz und Weißlingen, Georg und Franz, Tasso und Antonio sind einige der bekanntesten Beispiele. Anderseits werden Charaktere, die eine hervorstechende Übereinstimmung aufweisen, naturgemäß fast stets verschiedenen Werken angehören, da ein Dichter sich nicht selbst zu wiederholen pflegt. Allein auch in solchen Fällen wird die vergleichende Zusammenstellung, wenn sie nur an sich natürlich und ungesucht ist, das Verständnis des einzelnen Charakters erleichtern. Rüdeger und Max Piccolomini, Kriemhild und Gudrun, Wallenstein und Macbeth sind einige bekannte Beispiel dieser Art.

Es stellt somit die vergleichende Charakteristik der einzelnen Charakterschilderung gegenüber zwar eine formale Komplikation dar, allein dem Inhalt nach bietet sie dem Verständnis keine größere Schwierigkeit, sondern häufig eine Erleichterung, und sie verhält sich mithin in diesem Punkt anders als die vergleichende „Darstellung" zu der einfachen Form dieser Aufgaben. Bei richtiger Vorbereitung entziehen sich Themen wie Tell und Stauf-

facher, Götz und Weißlingen, Oranien und Egmont auch dem Verständnis des Untersekundaners nicht. Es möge im Folgenden von beiden Arten der Vergleichung je ein Beispiel gegeben werden. Für die Zusammenstellung ähnlicher Gestalten aus verschiedenen Dichtungen sei ein von H. Grimm (Goethe S. 403) ausgesprochener Gedanke benutzt:

Gudrun und Dorothea.

Einleitung. Verschiedenheit der Zeit und des Standes. Die Ähnlichkeit beruht

1. auf dem Schicksal beider Frauen.

   Beide sind durch Krieg ins Elend gestoßen und ertragen a) physische, b) moralische Leiden. Gudruns Loos ist das schwerere („Besser ist's, ihr fallt in Gottes Hand als in der Menschen!").

2. auf ihrem Charakter.

   a) Der gemeinsame Grundzug ist ein edler Stolz, der sich — bei Gudrun am deutlichsten — im Unglück läutert.

      Beide zeigen dieselbe Widerstandskraft; sie leiden ungebeugt, ohne Klage.

      Beide fühlen sich durch unverdienten Druck nicht erniedrigt (Gudrun bei der Wäsche, Dorothea für die Wöchnerin betteind).

      Beide wahren auch in der Erniedrigung eine edle Würde (Gudrun und Ortwin beim Wiedersehen. Dorothea und der Wirt).

   b) Dieser Stolz entspringt bei beiden aus einem tapferen Herzen. Gemeinsam ist ihnen der Mut, den sie Gefahren und Drohungen gegenüber beweisen (Gudrun und König Ludwig, Dorothea und die Franzosen).

   c) Auch anderen kommt diese stolze Kraft zu gute; sie äußert sich in Hilfsbereitschaft gegenüber den Schwächeren (Gudrun und ihre Jungfrauen, Dorothea und die Wöchnerin).

Schluß. In beider Schicksal tritt eine glückliche Wendung durch die Liebe eines edlen Mannes ein.

Die eben skizzierte Aufgabe würde sich an die Lektüre der Obersekunda anlehnen. Der Prima entspricht das folgende Thema, das einen vom Dichter geschaffenen Gegensatz behandelt:

Paulet und Mortimer (Maria Stuart).

Der weltgeschichtliche Gegensatz zwischen Protestantismus und Katholizismus, der den Ausgang des Kampfes zwischen Elisabeth und Maria Stuart thatsächlich bestimmt hat, tritt in Schillers Tragödie ganz zurück hinter den rein menschlichen, persönlichen Motiven, aus welchen sich das Schicksal der beiden Heldinnen gestaltet. Ja die Sympathie, welche der Tragödiendichter naturgemäß für den unterliegenden Teil empfindet, scheint ihn zu einer einseitigen Bevorzugung dieser Partei verführt zu haben, was sich namentlich in der Gestaltung der beiden Hauptpersonen zeigt. In zwei Nebengestalten hat er diese Einseitigkeit wieder ausgeglichen. Paulet und Mortimer, die Vertreter des englischen Puritanertums und des antireformatorischen Jesuitismus, sind mit der höchsten historisch-realistischen Treue gezeichnet, und man darf behaupten, daß selbst Shakespeare diese Verkörperung geschichtlicher Gegensätze nicht wahrer und lebensvoller hätte schaffen können.

1. Beide sind Fanatiker für die Sache ihres Glaubens. In ihrem rücksichtslosen Fanatismus zeigt sich eine gewisse Familienverwandtschaft.

2. a) Aber der Puritaner Paulet ist nach außen schroff, unzugänglich; er ist steif und wortkarg, rauh bis zur Härte gegen die nach seiner Meinung lasterhafte Besiegte, aber auch ebenso unnahbar der Versucherin auf dem Throne gegenüber; jeder „Sinnenlust" abgeneigt, verachtet er die „weichen Thoren."

b) Seine Härte entspringt einem unbeugsamen, wenn auch beschränkten Gerechtigkeitsgefühl. „Ich hab' Euch stets als Biedermann befunden," sagt Maria, die sich auf das

Zeugnis dieses Gegners nicht umsonst beruft. „Was Recht ist, muß ich sagen."

c) Darüber hinaus zeigt er zuweilen — da, wo er es mit seinem Gewissen vereinbaren kann — einen Zug von Güte. „Was sich verträgt mit meiner Pflicht, mag ich ihr gern erweisen." Er übergiebt Marias Brief der Königin; er verzeiht ihr zum Schluß: „Gott sei mit Euch! Gehet hin in Frieden!"

3. a) Mortimer, der Jesuitenzögling, gewandt, schmiegsam, beredt, weiß sich in jede Situation zu finden. Aber er ist von tiefer Verstecktheit und Falschheit. Sein Verkehr mit Maria in Gegenwart Paulets, mit Elisabeth. Die Lüge ist seine Hauptwaffe.

b) Sein Fanatismus ist, wie schon hieraus hervorgeht, andrer Art als Paulets. Nicht um Gerechtigkeit, sondern um den Sieg ist es ihm zu thun. „Laß Dich vom Ehrgeiz nicht verführen!" warnt ihn sein Oheim. Dabei als Hauptmotiv eine glühende Sinnlichkeit. Das Sinnliche im katholischen Kultus ist es, das ihn zum Proselyten gemacht hat. „Wie wurde mir, als ich ins Innere nun der Kirche trat — das Herrlichste und Höchste gegenwärtig vor den entzückten Sinnen sich bewegte!" Und mit seinem religiösen Fanatismus verschmilzt untrennbar die Leidenschaft für die katholische Königin, eine aus edlem Mitleid und gemeiner Sinnlichkeit gemischte Liebe. Noch im Tode fließen ihm die Namen der irdischen und der himmlischen Maria zusammen.

Schluß. Von beiden Gestalten ist zweifellos Paulet die edlere; der Puritanismus erscheint in diesem Vertreter als die bessere Sache. Gleichwohl gelingt es der Kunst des Dichters, unser Mitgefühl auch für den sittlich niedriger stehenden Charakter wach zu erhalten. Er erreicht dies namentlich durch die Gegenüberstellung mit Leicester, dessen kalt berechnender Egoismus und schwächliche Unentschiedenheit der leidenschaftlichen Hingebung Mortimers zur wirksamen Folie dient. —

Eine besondere Abart der Charakterzeichnung ist die gene-

tische Charakteristik. Sie zeigt, unter welchen Einflüssen und aus welchen Anlagen ein Charakter sich entwickelt hat; sie verfolgt diese Entwickelung bis dahin, wo sie ihren Höhepunkt erreicht, oder wo sie zur tragischen Katastrophe führt.

Eine solche Entwickelungsgeschichte läßt sich, wenn man den Anspruch auf Vollständigkeit nicht zu hoch treibt, von sehr vielen dichterischen Gestalten geben. Denn fast überall, wo der Dichter ein Charakterbild näher ausführt, selbst wenn es ganz fertig und abgeschlossen vor uns tritt, finden sich auch Andeutungen darüber, wie es geworden ist. Allein aus diesen Andeutungen die Entwickelung zu rekonstruieren, ist in den meisten Fällen eine schwierige Aufgabe: sie erfordert einerseits Phantasie und anderseits häufig mehr Lebenserfahrung, als sie der Schüler besitzt. Es wird daher geraten sein, diese Aufgaben auf solche Fälle zu beschränken, wo der Dichter ihr direkt die Pfade vorgezeichnet hat, d. h. wo er selbst die Entwickelung eines Charakters schildert, indem er sie entweder als gegenwärtig dem Leser oder Zuschauer vorführt oder eingehender über sie berichten läßt[1]).

Diese Fälle, der erste zumal, werden im Epos häufiger sein als im Drama, da die Handlung des Epos sich über einen weiteren Zeitraum zu erstrecken pflegt und daher der Entwicke-

[1]) Bei Laas D. A. S. 100 ff. erscheint die genetische Ableitung des Charakters als ein integrierender Bestandteil einer jeden Charakteristik überhaupt. Allein es ist einleuchtend, daß es in den meisten Fällen für das Bedürfnis der Charakterschilderung vollkommen genügt, diejenige Gestalt zu fixieren, die „mit Beginn der Aktion vorauszusetzen ist", und daß das genetische Moment in den Fällen, wo es nicht unmittelbar durch das Vorbild vorgezeichnet ist, zwar eine Vertiefung, zugleich aber auch eine erhebliche Erschwerung der Aufgabe mit sich führt. Man vergleiche die oben entworfene Charakteristik Hagens mit der bei Laas S. 399 ff. skizzierten oder gar mit Laas' Wallenstein-Charakteristik S. 100 ff. Auf welcher Seite der größere Reichtum an Gedanken und geistvollen Wendungen zu finden ist, darüber kann kein Zweifel sein; aber es erhellt doch auch, daß ein Schüler nur in Ausnahmefällen im stande sein wird, der Aufgabe im Laasschen Sinne gerecht zu werden.



lung seiner Gestalten mehr Spielraum giebt. Telemach in der Odyssee, Kriemhild im Nibelungenliede sind besonders auffallende Typen und eignen sich durchaus zu Aufgaben dieser Art. Überaus häufig ist seit dem Wilhelm Meister die Charakterentwickelung der Gegenstand des modernen Romans: so in Freytags Soll und Haben, in Spielhagens Hammer und Amboß. Scheffels Ekkehard wurde mir bei der Besprechung dieses Gegenstandes von den Schülern angeführt. Aber auch im Drama fehlt es nicht ganz an Beispielen. Shakespeares Prinz Heinz und Kleists Prinz von Homburg sind klassische Typen einer Charakterentwickelung; auch Schillers Don Carlos läßt sich hierherziehen (vergl. Bellermann, Schillers Dramen I S. 242).

Als Beispiel sei angeführt:

Charakteristik Hermanns (Hermann und Dorothea).

Hauptgedanke. „Wahre Neigung reifet sogleich zum Manne den Jüngling". Wie aus dem unsicheren, zaghaften, schüchternen Jüngling durch die Liebe zu Dorothea ein thatkräftiger, mutiger, selbstbewußter Mann wird, will der Dichter zeigen.

1. Hermann als Knabe und Jüngling. — In sich gekehrt, still, ungelenk und schüchtern.
   a) Verhältnisse und Umgebung sind geeignet ihn zu entmutigen. Einziges Kind (Schwester früh verstorben). Cholerisches Temperament des Vaters; überlegene Weisheit des Pfarrers; Redseligkeit des Apothekers.
   b) Wirkung auf Hermanns natürliche Charakteranlage. Stille wird Verschlossenheit; Bescheidenheit wird Schüchternheit und Unsicherheit.
   c) Züge des künftigen Mannes, unter der Hülle verborgen:
      α) Entschiedenheit und Stetigkeit des Willens. „Er streckte schon als Knabe die Hände nicht aus nach

diesem und jenem; was er begehrte, das war ihm gemäß, so hielt er es fest auch."

β) Mut.

γ) Ehrgefühl.

δ) Praktischer Verstand.

2. Entwickelung zum Mann. Das Bewußtsein, ein geliebtes Weib schützen zu müssen, hat zur Folge:

a) Steigerung der Willenskraft. Entschiedenheit dem Vater, den Freunden gegenüber;

b) Zartgefühl Dorothea gegenüber. Reifender Verstand.

c) Beides entwickelt sich in beständigem Kampf mit der Unsicherheit und Schüchternheit seines Naturells.

3. Hermann als Mann. (Schlußworte des Gedichtes.) Mutig und thatkräftig, stolz und sicher.

Schluß. Er erscheint nun als eine Verkörperung der Mannestugenden, die Goethe am Schluß der „natürlichen Tochter" zusammenfaßt, und wie Eugenie, so könnte auch Dorothea jene schönen Worte sprechen:

„Daß ich erkenne, welch ein Mann Du bist,
Gerecht, gefühlvoll, thätig, zuverlässig,
Davon empfange den Beweis, den höchsten,
Den eine Frau besonnen geben kann!
Ich zaud're nicht, ich eile Dir zu folgen,
Hier meine Hand — wir gehen zum Altar!"

Werfen wir zum Abschluß einen Blick auf die Disposition der hier zusammengestellten Entwürfe, so springt in die Augen, daß sich ein allgemeines Schema für dieselben nicht aufstellen läßt. Soviel steht fest, daß der Grundzug des Charakters, wenn er richtig bestimmt ist, jedesmal auch den Hauptgesichtspunkt für die Disposition, das principium divisionis, ergiebt. Die Disposition wird sich in manchen Fällen an die herkömmlichen anthropologischen oder psychologischen Kategorien (Körper

— Geist; Verstand — Gemüt u. s. w.) anlehnen können (wie z. B. in der Charakteristik Hagens). Indessen würde es verkehrt sein, die Schüler an eine schablonenhafte Anwendung dieser Kategorien zu gewöhnen. Noch verkehrter ist es freilich, sie zur Anwendung moralischer Kategorien in der Charakterschilderung anzuhalten[1]). Fehler und Vorzüge eines Menschen gehören nun einmal auf das engste zusammen — chacun a les défauts de ses qualités — und gerade darin, daß man ihre gemeinsame Wurzel erkennt, beruht die Einsicht in den Charakter. Die moralische Betrachtung also, welche die Eigenschaften nach ihrem Werte von einander sondert, ist nach Zweck und Methode der psychologischen Erkenntnis entgegengesetzt, welche ihre Verwandtschaft nachweist und dadurch die Einheit des Charakters herstellt. Gelegentlich wird man auch einmal ein derartiges Werturteil dem Schüler zur Aufgabe stellen können; z. B.: Weislingens Schuld und was sie entschuldbar macht. Wieweit entspricht Antonio im Tasso dem Ideal des Mannes, das Goethe mit den Schlußworten der natürlichen Tochter (vergl. die vorige Seite) entwirft? Gestattet man ihm aber, dasselbe an Stelle der Charakteristik zu setzen, sondert man die beiden Aufgaben nicht klar und scharf von einander, so führt man ihn geradezu darauf hin, zu moralisieren statt zu charakterisieren und ein salbungsvolles Phrasentum an die Stelle eindringenden Verständnisses zu setzen.

Es sind naturgemäß Persönlichkeiten, sei es der Dichtung, sei es der Geschichte, an deren Behandlung der Schüler die Kunst der Charakteristik zuerst erlernt und übt; denn diese bieten seiner Arbeit den Gegenstand, der am meisten in sich geschlossen, am leichtesten übersehbar und faßlich ist. Aber der anleitende Unterricht wird hierbei nicht stehen bleiben. An die Charakteristik der einzelnen Individuen schließen sich die charakterisierende Behandlung von Gesamtheiten, seien es Völker, Zeiten

[1]) Wie das z. B. in der Hoffmann-Schusterschen Rhetorik 2. Abschnit S. 17 in der Charakteristik Paulets geschieht.

oder bestimmte einzelne Zustände. Die Geistlichkeit in Goethes Götz ist eins der leichtesten Themen dieser Art und geeignet — etwa in Obersekunda — den Übergang zu vermitteln, weil die Schilderung sich auf einige wenige sehr bestimmt vorgezeichnete Typen stützt: der Bischof, von seinem Gegner Götz mit ungerechter Einseitigkeit als ein „eigensinniger, neidischer Pfaff" bezeichnet, erweist sich vielmehr als ein umsichtiger Regent, dem der blühende Zustand der Felder seiner Unterthanen am Herzen liegt und der sich bei dem humanistisch gebildeten Rechtsgelehrten zu unterrichten sucht. Aber wenn er das Wohl seines Landes will, so zeigt er sich in der Wahl seiner Werkzeuge (Liebetraut, Adelheid) und seiner Mittel völlig skrupellos, und sowenig wie auf seine Gesinnung hat auch auf seine äußere Lebensweise und die Gestaltung seines Hofhaltes seine Stellung als kirchlicher Würdenträger den geringsten Einfluß: er ist ein völlig weltlicher Fürst, geistliche Interessen treten nirgends hervor. Ebenso verweltlicht, aber in weit niedrigerer nnd gröberer Art, zeigt sich der Abt, „das Weinfaß von Fuld", unwissend, plump und schwelgerisch. Zeigen uns diese beiden Gestalten den Charakter der höheren Geistlichkeit, so stellt sich uns in Bruder Martin die niedere Geistlichkeit dar. Er wird sympathisch durch einen Zug von Ernst und Melancholie, aber von religiöser Gesinnung weiß er so wenig wie jene: er sehnt sich aus seinem „Käfig", dem Kloster, aus dem Zwang der Gelübde heraus ins freie weltliche Leben; das Dasein des Ritters ist das Ziel seiner vergeblichen Wünsche, und ein Mann wie Götz das Ideal, dem er eine schwärmerische Verehrung zollt. So ist auch er der Gesinung nach völlig verweltlicht: das Absterben der religiösen Interessen, die Verweltlichung ist in ihren verschiedenen Formen und Abstufungen der gemeinsame Charakterzug der Geistlichkeit im Götz.

Ähnlicher Art, aber schwieriger sind: Die Niederländer in Goethes Egmont, das Volk in Shakespeares Julius Cäsar, die Soldaten in „Wallensteins Lager" u. s. w.

Die Schwierigkeit wächst in dem Maße, in welchem der Gegenstand der Charakteristik umfangreicher wird. Eine Gesamt-

heit bestehender Zustände zu charakterisieren, eine Kulturepoche zu schildern ist stets eine anspruchsvolle Aufgabe, sei es, daß sie an ein dichterisches Vorbild oder an die Geschichte anknüpft, sei es, daß sie beides vergleicht. Das Zeitalter Maximilians kann entweder im unmittelbaren Anschluß an den Götz oder der Geschichte gemäß geschildert werden: ein Vergleich zwischen der dichterischen Gestaltung und der Wirklichkeit ist für die oberste Stufe ebenfalls wohlgeeignet. Nicht überall freilich wird die Vergleichung einen so scharfen Gegensatz festzustellen haben wie hier; und es kann unter Umständen anziehend und gewinnbringend sein die Übereinstimmung dichterischer Schilderung mit der Wirklichkeit nachzuweisen. Ein Thema dieser Art, das der Verfasser nach der Lektüre Walthers von der Vogelweide mit Erfolg hat bearbeiten lassen, lautet:

Die beiden Gedichte Walthers „Ir sult sprechen willekomen" und „Owê war sind verswunden alliu mîniu jâr" ein Spiegelbild der ritterlichen Kultur und ihres Verfalls.

Spricht sich in dem ersten Gedichte das frohe, jugendlich männliche Selbstgefühl des deutschen Dichters, der das Vaterland über alle anderen Länder stellt, auch ziemlich allgemein aus, so tritt doch ein Gesichtspunkt wiederholt mit besonderer Deutlichkeit hervor: tiuschiu zuht gât vor in allen; — tiusche man sint wol gezogen; — tugent und reine minne, swer die suochen wil, der sol komen in unser lant: da ist wünne vil! Die ritterlichen Ideale sind es, deren Verwirklichung der Dichter preist: Frauenschönheit und reine Minne, höfische Zucht der Männer, kurz die Blüte ritterlicher Kultur und die „Wonne", die Lebensfreude, die aus ihr entspringt. — Im Gegensatz dazu beklagt er in dem schwermütigen Gedichte seiner letzten Lebenjahre, wie alles dahingeschwunden sei, an das er einst geglaubt habe: Liut unde lant, dâ ich von kinde bin erzogen, die sint mir fremde worden! — Die welt ist allenthalben ungenâden vol! — Owê wie jamerlîche junge liute tuont! Swar

ich zur werlte kêre, dâ ist nieman frô. Aber es wäre ein großer Irrtum zu glauben, daß das nur die allgemein menschlichen und allgemein bekannten Klagen des Greises sind, der Welt und Menschen häßlicher und schlechter findet als „zu seiner Zeit", weil er selbst alt und mißmutig geworden ist. Vielmehr treten auch hier ganz bestimmte, durchaus der Wirklichkeit entnommene Züge hervor: Nû merkent wie den frouwen ir gebende stât, die stolzen riter tragent dörpellîche wât. Noch deutlicher tritt der Gedanke hervor, wenn man einige der kleineren Gedichte aus derselben Lebenszeit heranzieht: Der jungen riter zuht ist smal, sô pflegent die knehte gar unhövescher dinge! — Owê hovelîches singen! frô Unfuoge, ir habt gesiget! Es ist der Verfall der höfischen Zucht und der ritterlichen Kultur, welche der Dichter betrauert, der Verfall der hochgemuten ritterlichen Lebensfreude, in welcher diese Kultur erwachsen und erstarkt war. In der That, die Blüte der ritterlichen Kultur war kurz, und Walther, der als junger Mann ihren Höhepunkt gesehen hatte, erlebte auch den Beginn des rasch fortschreitenden Verfalls. Und den nächsten Grund dieses Verfalls deutet er in unserem Gedichte wenigstens an: Uns sint unsenfte brieve her von Rôme komen; uns ist erloubet trûren und fröide gar benomen. Der ewige Hader zwischen Papst und Kaiser, der unablässige Streit, der sich daran knüpfte, die auswärtigen und inneren Kämpfe, die immer aufs neue daraus hervorgingen: sie mußten zur Verwilderung des Ritterstandes führen und dem deutschen Patrioten die Freude am Leben rauben. Und so ist es begreiflich, daß Walther sich nunmehr von der Welt und ihrer Wonne abwendet und allein in der Religion Trost sucht: nun erscheint ihm der Kampf für das Kreuz als die einzige Aufgabe des Ritters, der die „krône eweclîchen tragen" will.

Besonderen Nutzen, aber auch besondere Schwierigkeiten bieten solche Charakteristiken, die sich auf abstraktem Gebiete bewegen, Aufgaben also, bei denen es sich darum handelt, Anschauungsweisen, Gedankenkomplexe charakterisierend darzu-

stellen: Die beiden feindlichen Weltanschauungen im Don Carlos oder im Egmont. Namentlich das letztere Thema ist lehrreich und lohnend, weil der Dichter hier auf das feinste und tiefste vorgearbeitet hat (vergl. S. 309). Ein Thema dieser Art, das sich mir trotz der scheinbaren Enge seiner Umgrenzung nach mehreren Richtungen als ergiebig bewährt hat, ist:

Die Anschauungen Antonios (im Tasso) über Dichtkunst und Dichter.

Der Mann der Politik und des praktischen Lebens, der persönliche Gegner Tassos, weiß die Dichtkunst zu schätzen, ja er glaubt selbst in schwachen Stunden „die Gunst der Musen zu ertrotzen", aber der Jüngling, der sein Leben der Poesie geweiht hat, erscheint ihm als ein „Müßiggänger", dem es nicht zukommt, den Lorbeer zu tragen und im Schatten breit zu ruhen. Auch Antonio, wie der Papst, den er preist, „ehrt die Wissenschaft, sofern sie nützt — er schätzt die Kunst, sofern sie ziert." Und so fehlt ihm denn auch das Verständnis für die ernste und erhabene Poesie, für die heroische Richtung Tassos, wohl aber weiß er den Ariost zu würdigen; denn der

> „Hüllt alles, was den Menschen
> Ehrwürdig, liebenswürdig machen kann,
> Ins blühende Gewand der Fabel ein.
> Zufriedenheit, Erfahrung und Verstand,
> Und Geisteskraft, Geschmack und reiner Sinn
> Fürs wahre Gute. — — —
> Die Schalkheit lauscht im Grünen halb versteckt,
> Die Weisheit läßt von einer goldnen Wolke
> Von Zeit zu Zeit erhabne Sprüche tönen.

Man sieht: Unterhaltung und Belehrung ist es, was Antonio von der Dichtkunst verlangt, für die erhabene Kunst, die um ihrer selbst willen da ist und an sich einen höchsten Wert des Lebens darstellt, zeigt er nirgends Verständnis. Es ist genau die Anschauungsweise des nicht ungebildeten aber ein=

seitig praktischen Menschen, des Geschäftsmannes etwa der heutigen Zeit, der von der Arbeit erschöpft zum Unterhaltungsroman greift und, wenn er ins Theater geht, lieber ein Lustspiel als eine Tragödie sieht, weil das Leben ja ohnedies ernst genug ist. Daher begreift er denn auch natürlich nicht, daß die große Kunst, die Kunst des flammenden Enthusiasmus das Gefäß aufzehrt, das sie sich erkoren hat, er begreift nicht, was doch Alfons so richtig sieht, daß Menschenglück und Dichtergröße in Naturen wie Tasso in einem unausgleichbaren Gegensatz stehen. Tassos tragischer Zerfall mit der Welt und sich selbst erscheint ihm als ein „launisch Mißbehagen“, auf dem breiten Polster des Glückes entsprungen. Bei den schärfsten Beobachtungen aller Einzelheiten seines Wesens fehlt es ihm doch völlig an Verständnis für die Natur Tassos, und selbst dann, als er Mitleid und Rührung für ihn empfindet, verrät er nirgends, daß sich nunmehr dieses Verständnis eingestellt hätte: er bleibt eben durchaus in die Grenzen seiner eigenen Art gebannt:

> Steht er mit festen markigen Knochen
> Auf der wohlgegründeten dauernden Erde,
> Reicht er nicht auf
> Nur mit der Eiche
> Oder der Rebe sich zu vergleichen!

Die letzte Klasse der hierhergehörigen Themen bildet die litterarische Charakteristik im engeren Sinne des Wortes: die Charakteristik von Dichtern und ihren Werken unter allgemeinen Gesichtspunkten, die charakterisierende Schilderung von litterarischen Strömungen und Epochen. Zu warnen ist hier freilich vor jeder zu weit getriebenen Allgemeinheit; Themen wie die auf S. 46 angeführten Hieckeschen übersteigen die Fähigkeit der Übersicht und Zusammenfassung, die sich Primaner erwerben können, bei weitem; und mit vollem Recht eifert Apelt a. a. O. S. 37 ff. gegen litterarhistorische Themen so allgemeiner und vager Art wie „Minnesang und Meistersang“, für die es den Schülern durchaus an der nötigen Beherrschung des Materials, an Boden unter

den Füßen fehlt. Je fester umgrenzt der Kreis ist, aus dem die Aufgabe erwächst, desto besser; und auch hier wird man namentlich zu Anfang gut thun, den Schüler an einzelne, völlig bestimmte Gesichtspunkte zu binden. Über den Patriotismus Walthers, über den Humor, das Naturgefühl desselben Dichters kann man angehende Primaner schreiben lassen; solche Aufgaben bereiten für umfangreichere und schwierigere Charakteristiken aufs beste vor. Das antike Element in der Jungfrau von Orleans, in der Braut von Messina zu charakterisieren ist nach der Besprechung dieser Dichtungen ebenfalls keine allzu schwierige Aufgabe, und auch die Entscheidung darüber, wie weit die Iphigenie ein modernes Drama zu nennen ist — etwa in Anknüpfung an das bekannte Urteil Schillers — wird man ihnen zur Aufgabe stellen können. — Allgemeinere Schilderungen umfassender Art wird man am besten an bestimmte Vorbilder anlehnen: Der Zustand der deutschen Litteratur vor Goethes Auftreten mag nach Buch VII und IX von Wahrheit und Dichtung geschildert, die Grundgedanken der Sturm- und Drangperiode können am Götz und an Schillers Jugenddramen veranschaulicht werden.

Die Einwirkung der klassischen Litteratur, insbesondere der Dramatik auf die Entwickelung des deutschen Nationalgefühls kann für eine ganze Reihe von Aufgaben den Ausgangspunkt bieten. Im Schlußwort der Hamburgischen Dramaturgie spottet Lessing „über den gutherzigen Einfall, den Deutschen ein Nationaltheater zu verschaffen, da wir Deutsche noch keine Nation sind!" Fünfzehn Jahre später ruft Schiller in der Mannheimer Theaterrede mit begeisterter Überzeugung aus: „Wenn wir es erlebten, eine Nationalbühne zu haben, so würden wir auch eine Nation!" Wem von beiden hat die Geschichte Recht gegeben? Jeder Wahrscheinlichkeit, jeder sonstigen Volksentwickelung zuwider hat Schillers jugendfeuriger Idealismus Recht behalten. „Bei allen anderen Völkern war die klassische Litteratur ein Kind der Macht

und des Reichtums, die reife Frucht einer alten, durchgebildeten nationalen Kultur; Deutschlands klassische Dichtung hat ihr Volk erst wieder eingeführt in den Kreis der Kulturvölker. Sie erweckte mit den Idealen reiner Menschenbildung auch den vaterländischen Stolz in unserem Volke." So heißt es in der meisterhaften Schilderung die H. v. Treitschke in der Einleitung zu seiner deutschen Geschichte von dieser Entwickelung gegeben hat und die dem Lehrer hier als Führerin dienen kann.

Wie ist dies möglich geworden? „Wie unreif uns die politische Bildung der Zeit erscheint, — in allen ihren Führern, lebte doch der edle Ehrgeiz, der Welt zu zeigen, daß der deutsche Name in sich selbst stark, fest und groß sei," so fährt Treitschke a. a. O. fort, sich eine Äußerung Herders aneignend. Freilich dieser Ehrgeiz richtete sich nicht auf das politische Gebiet. „Ich rede nicht von der politischen Verfassung, sondern bloß von dem sittlichen Charakter," fügt Lessing seinem oben angeführten Ausruf hinzu; und diese Worte sind für die ganze Epoche bezeichnend. Was unsere klassischen Dichter und Denker meinten, wenn sie von dem Nationalgeist eines Volkes, ihres Volkes sprechen, war der sittliche Charakter, war künstlerische und intellektuelle Kultur. Diese ihrer Nation zu erringen, war ihr Ziel; sie wußten es wohl, daß sie nicht aus der Fremde gewonnen werden konnte, wie frühere Geschlechter gewähnt hatten, sondern daß sie aus dem innersten Leben, aus dem tiefsten Geiste des eigenen Volkes heraus in sehnsuchtsvollem Ringen, in unablässiger Arbeit ans Licht gezogen, zum Leben erweckt werden mußte. Die klassische Litteratur hat mit ihren hohen Gedanken von sittlicher Freiheit, vom Werte des geistigen Lebens und des geistigen Reichtums unserem Volke einen neuen Lebensinhalt gegeben, einen Inhalt, der ihm die nationale Existenz erst wertvoll, die Verteidigung derselben erst zu einem opferwürdigen Ziel gemacht hat. Denn als die fremde Eroberung diese Existenz bedrohte, da mußte die Nation es erkennen, „daß ihre neue geistige Freiheit nur dauern konnte in einem geachteten, unabhängigen Staate. — Also hat unsere klassische Litteratur von ganz verschiedenen Aus-

gangspunkten her dem nämlichen Ziele zugestrebt, wie die politische Arbeit der preußischen Monarchie. Diesen beiden bildenden Mächten dankt unser Volk seine Stellung unter den Nationen." [1])

Begriffsentwickelung.

Worauf es bei dieser Art von Aufgaben vor allem ankommt, das ist die Veranschaulichung allgemeiner Begriffe. Der Schüler soll lernen, solche Begriffe bestimmt zu fassen und konkrete Anschauungen mit ihnen zu verbinden. Anderseits soll er sich darin üben, seine Eindrücke und Anschauungen unter Begriffe zu subsumieren, unter allgemeinen Gesichtspunkten aufzufassen.

Zu diesem Zwecke nun bedarf es einer Anzahl von logischen Operationen. Den Mittelpunkt jeder Begriffsbehandlung bildet die Definition. Ist diese formell richtig und praktisch brauchbar gestaltet, so ist mit ihr zugleich die Partitio der Merkmale angebahnt, deren es zur Veranschaulichung des Begriffes bedarf, und der Ansatz für die notwendige Divisio gegeben, welche zur Unterscheidung der ihm untergeordneten Artbegriffe hinführt. Alle diese Operationen und Formen des Denkens muß der Schüler anwenden, aber es ist keineswegs erforderlich, daß er sie mit dem Bewußtsein ihrer formalen Bedeutung, mit der Kenntnis ihrer logischen Schemata anwendet. Der Lehrer freilich muß diese Formen auch in abstracto übersehen und beherrschen; für den Schüler genügt es zu wissen, daß es auf eine vollständige Erklärung, auf eine klare Unterscheidung, auf eine brauchbare Einteilung ankommt, und daß diese drei Thätigkeiten auf das engste unter einander zusammenhängen. Leitfäden der Schulrhetorik und Aufsatzsammlungen suchen nicht selten aus jeder einzelnen dieser Operationen eine besondere Aufgabe zu ge-

[1]) Treitschke a. a. O. S. 90 f. — Auch für die besondere Stellung Schillers in dieser Entwickelung findet man in der glänzenden Darstellung Treitschkes S. 201 ff. Anhaltspunkte. Vergl. auch oben S. 322.



stalten und die Aufsätze in solche zu scheiden, bei denen es hauptsächlich auf die Feststellung oder Erläuterung einer Definition abgesehen ist, und in solche, bei denen das Gewicht auf die Einteilung oder die Unterscheidung gelegt wird. Diese Trennung ist logisch unanfechtbar, praktisch aber ist sie bei dem hervorgehobenen engen Zusammenhang zwischen jenen logischen Thätigkeiten wertlos und oft gar nicht durchführbar. Denn jede Definition gewinnt erst Wert und Sinn dadurch, daß man ihre Beziehung zu dem Inhalt des Begriffs anschaulich macht, dies aber ist ohne eine mehr oder weniger vollständige Divisio nicht möglich. Es kommt ferner offenbar auf dasselbe hinaus, ob das Thema eine Anzahl koordinierter Artbegriffe zur Behandlung stellt, oder ob es nur den gemeinsamen Oberbegriff zum Ausdruck bringt, ob also die Aufgabe lautet: Die Äußerungen des Selbstgefühls, oder ob man von vornherein spezialisiert: Stolz, Hochmut, Ehrgeiz, Eitelkeit; — nur daß die letztere Fassung bereits einen Fingerzeig für die Behandlung, mithin eine Erleichterung enthält. Im wesentlichen also macht es keinen Unterschied, ob der Wortlaut des Themas die Entwickelung eines einzelnen Begriffs, oder ob er die Unterscheidung mehrerer verwandter Begriffe fordert.

Bevor wir einige Aufsätze dieser Art beispielsweise entwerfen, bedarf es nur noch der Erinnerung an das, was oben S. 78 ff. über die Behandlung der allgemeinen Themen gesagt ist. Es ist bei all' solchen Aufgaben dringend geboten, das Gebiet, auf das sie angewandt werden sollen und dem die erläuternden Anschauungen zu entnehmen sind, möglichst scharf zu umgrenzen. Je enger der Kreis ist, aus dem sie hervorgehen, desto mehr gewinnen sie an formaler Abrundung und an bestimmter Klarheit. Daher bezieht sich das folgende Thema nur auf eine einzelne Dichtung.

Weisheit, Klugheit, Schlauheit, List zu veranschaulichen an Beispielen aus Lessings Nathan.

Nathan III 5: Wenn dem Volke weise nichts weiter wär' als klug? und klug nur der, der sich auf seinen Vorteil gut versteht? — „Auf seinen wahren Vorteil meinst du doch?" — Dann wär' freilich klug und weise nur eins. „Des Menschen wahre Vorteile, die das Volk nicht kennt, kennst du, hast du zu kennen wenigstens gesucht, hast drüber nachgedacht: das auch allein macht schon den Weisen."

Vergl. Rückert, Weisheit des Brahmanen:

Den Weisen kannst Du an der Wahl des Zwecks entdecken,
Den Klugen an der Wahl des Mittels zu den Zwecken.

A. Hiernach ist **Weisheit** die Einsicht in den wahren Vorteil, den richtigen Lebenszweck. Diese Einsicht besteht hauptsächlich in der Erkenntnis des Vorzugs innerer Güter vor den äußeren. Sie äußert sich mithin:

1. in der Wertschätzung innerer Güter moralischer oder intellektueller Art, des Glückes, das geistige Genüsse, das vor allem das Bewußtsein der Pflichterfüllung verleiht. Für Nathan ist das Wort Pflicht gleichbedeutend mit Humanität; es ist die Bethätigung der „unbestoch'nen, von Vorurteilen freien Liebe". Er übt, was er längst begriffen hat, und dieses Bewußtsein verleiht seinem Charakter die ruhige Heiterkeit, die diesen Weisen so liebenswürdig macht;
2. in der Geringschätzung äußerer Güter (die Weisheit der Stoiker). Im Nathan vertritt sie der Derwisch: „Der wahre Bettler ist doch einzig und allein der wahre König." Aber auch Saladin: „Ein Kleid, ein Pferd, ein Schwert und einen Gott, was brauch' ich mehr?"

Die letztere Stelle führt zu einer bestimmten Unterart: Regentenweisheit. Der Fürst, welcher den wahren Vorteil seines Landes kennt, welcher die geistigen Güter seines Volkes zu wahren

und zu mehren weiß, ist weise. Friedrich II., „der Weise von Sanssouci“.

Alle Weisheit hat im Gegensatz zum bloßen Wissen einen praktischen Zug. Gleichwohl ist sie dem Leben gegenüber nicht selten hilflos und vermag oft nichts, als sich entsagend abzuwenden, wo sie nicht wirken kann. So ergeht es dem Derwisch. Um wirksam zu sein, bedarf auch der Weise der Klugheit.

B. Klugheit ist Geschicklichkeit in der Wahl und Anwendung der Mittel zum Zweck. Sie zeigt sich bei Nathan besonders in der Art, wie er die Menschen zu behandeln und nach seinem Willen zu lenken weiß, also dem Tempelherrn und Saladin gegenüber.

Verhältnis der Klugheit und der Weisheit zu Vorurteilen und Hindernissen. Vor den ersteren schützt Weisheit, Klugheit nicht. Die letzteren weiß der Kluge oft richtiger zu schätzen als der Weise. Er überwindet oder umgeht sie, und sein Verfahren dabei erscheint häufig als Schlauheit.

C. Schlauheit ist eine Abart der Klugheit. Sie beruht auf der Berechnung kleiner Mittel und ihrer Wirksamkeit, die sie meist auch zu kleinen Zwecken benutzt. Schlau zeigt sich der Klosterbruder, der seine eigenen Zwecke zu wahren weiß, indem er die Aufträge des Patriarchen scheinbar wörtlich ausführt, dem Tempelherrn wie Nathan gegenüber. Schlauheit verträgt sich, wie das Beispiel zeigt, mit Einfalt, d. h. Beschränktheit in der Wahl der Ziele und Mittel. Hier bedeutet „fromme Einfalt“ soviel wie ein überwiegendes Gemütsleben, hinter dem der Verstand zurücktritt.

D. Der Listige benutzt Mittel der Täuschung für seine Zwecke. Soll die Täuschung noch besonders als verwerflich hervorgehoben werden, so sagen wir: Hinterlist. Daher spricht man von List dem Feinde, von Hinterlist dem Freunde (oder dem vertrauenden Gegner) gegenüber. Beispiel: der Patriarch im Verhältnis zu Saladin.

Schluß: Verhältnis der Begriffe zu einander. Weisheit und Klugheit sind Gegensätze; dennoch lassen sie sich vereinigen, wie

das Beispiel Nathans zeigt. Unvereinbar aber mit der Weisheit erscheinen Schlauheit und List. Warum? Der Begriff der Weisheit schließt alles Kleine und Kleinliche aus!

Eine Anzahl entsprechender Themen ist auf S. 103 aufgezählt.

Hinsichtlich der Disposition dieser Aufsätze möchte die Bemerkung am Platz sein, daß die Definition zwar immer den Kernpunkt der Begriffsentwickelung bildet, daß es darum jedoch nicht erforderlich ist, sie stets an die Spitze des Ganzen oder der einzelnen Abschnitte zu stellen. Im Gegenteil hat Apelt (a. a. O. S. 202) ganz recht mit dem Hinweis, daß die Darstellung an Leben und Interesse gewinnt, wenn die Definition den Schluß bildet, welchem die Betrachtung zustrebt. Freilich bietet diese Anordnung dem Schüler beträchtlich mehr Schwierigkeiten als die schematisch logische Ordnung, und unbedingt fordern wird man sie daher nicht können, zumal sie eigentlich die Form der Untersuchung ist. Die Aufgaben dieser Art und Stufe aber fordern nicht die Untersuchung und Entscheidung zweifelhafter oder vieldeutiger Begriffsunterschiede, sondern nur die Veranschaulichung bestimmter und in sich klarer Begriffe.

Allgemeine Sätze.

Auch bei dieser Klasse von Themen handelt es sich um Veranschaulichung eines Abstrakten. Das allgemein Ausgesprochene soll auf konkrete Erscheinungen angewandt, der einzelne Fall unter das Gesetz subsumiert werden. Faßt man die Aufgabe so, dann leuchtet es schon an sich ein, daß das konkrete Anwendungsgebiet mit derselben Notwendigkeit einen Bestandteil des Themas bildet wie der allgemeine Satz selbst, und so zeigt sich auch hier, wie berechtigt die Forderung ist, dem Schüler nicht bloß eine allgemeine Sentenz zu beliebiger Anwendung zu überlassen, sondern das Gebiet ihrer Anwendung von vornherein enger oder weiter, aber bestimmt zu umgrenzen.

Diese Notwendigkeit hat sich uns oben bereits von einer anderen Seite aus gezeigt. Wir haben gesehen, daß der Schüler nur solche Sentenzen zu behandeln vermag, die er aus seiner Lektüre und seiner Geschichtskenntnis veranschaulichen kann, nicht aber solche, die sich vorwiegend oder ausschließlich an seine allgemeinen Lebenserfahrungen oder an sein Gefühlsleben wenden. Größer ist, wie ebenfalls bereits oben bemerkt wurde, die Zahl derjenigen Sätze, welche er aus der Geschichte erläutern kann, und diese bilden im allgemeinen eine leichtere Aufgabe, als die Veranschaulichung aus der Dichterlektüre. Bei einigen allgemeinen Sätzen ist beiderlei Behandlungsart möglich, und man kann sie dementsprechend auf verschiedenen Stufen behandeln. Den Spruch: *Ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται* wird schon der Untersekundaner an Beispielen aus der Geschichte erklären und veranschaulichen können; stellt man etwa die Aufgabe: den Satz aus Kleists „Prinzen von Homburg“ zu veranschaulichen, so würde er für Obersekunda, vielleicht Unterprima ein geeignetes Thema sein. Das bekannte Livianische „Vicina virtutibus vitia“ ist einer sehr verschiedenen Behandlung fähig. Die einfache Wahrheit, daß ein jeder die Fehler seiner Tugenden hat, wird sich an einigen historischen Beispielen einseitiger Größe, am besten paarweise und zur Ergänzung zusammengefaßt, veranschaulichen lassen; und auch dem Sekundaner wird es leicht sein, von einzelnen Persönlichkeiten auf die allgemeineren Gegensätze ganzer Völker und Epochen überzugehen. Begnügt man sich jedoch nicht mit einigen mehr oder weniger zufällig zusammengerafften Beispielen, sondern sucht nach weiteren psychologischen Zusammenhängen und unternimmt es etwa, im Sinne des Themas Reihen von verwandten Eigenschaften herzustellen, so wird die Aufgabe beträchtlich schwerer. Der Blick auf die Verwandtschaft zwischen Festigkeit und Härte, Tapferkeit und Roheit, Sparsamkeit und Geiz einerseits, auf den Zusammenhang zwischen Güte und Schwäche, Milde und Weichlichkeit, Freigebigkeit und Verschwendung anderseits führt den Schüler auf die polaren Gegensätze zweier Menschenklassen, denselben Gegensatz, den Rückert in

adhortativer Form mit seiner bekannten Mahnung: „Werd' ein Mensch und Mann“ zum Ausdruck bringt, — auch diese ein mit Recht beliebtes Thema. Auch in dieser vertieften Auffassung lassen sich die beiden verwandten Themen recht wohl an historischen Erscheinungen veranschaulichen; aber ein besonderes Interesse gewährt es, sie auf dem Gebiete der Poesie an den vom Dichter geschaffenen Gegensätzen dramatischer Charaktere verstehen zu lernen. So stellt z. B. Schiller in der Jungfrau von Orleans dem allzu menschlichen König Karl den dämonisch harten, schier allzu mannhaften Talbot entgegen, und in der Mitte zwischen beiden vereinigt Philipp der Gute (auch wohl Dunois) in edlem Maßhalten die beiden Vorzüge, zu denen der Dichter mahnt: er ist „Mensch und Mann“.

Für die Gestaltung des Aufsatzes im einzelnen ergiebt sich aus dem Gesagten, daß es wesentlich auf diejenigen Teile der Abhandlung ankommt, welche die Rhetorik als Erklärung und als Erfahrungsbeweis (in der Chrie als Expositio und Exempla) zu bezeichnen pflegt, daß dagegen die beiden Arten des rationalen Beweises hier noch durchaus zurücktreten. Handelt es sich doch durchgängig um unzweifelhafte Wahrheiten, um Sätze, deren Gültigkeit einleuchtet, sobald man sie verstanden hat. Es ist daher notwendig, den Schüler von vornherein darauf aufmerksam zu machen, daß er hier nur erklären und veranschaulichen, nicht aber beweisen soll (vergl. oben S. 87). Seine nächste Aufgabe ist eine genaue Erklärung, eine unbildliche und klare Fassung des Gedankeninhalts, der in dem Thema oft in bildlicher Umschreibung, oft auch in dichterischer oder volkstümlicher Abbreviatur gegeben ist. Aus dieser Erklärung ergiebt sich in den meisten Fällen ganz unmittelbar die Anordnung, in welcher die veranschaulichenden Beispiele folgen müssen. Es geschieht das namentlich da, wo in dem Thema ein Gegensatz zum Ausdruck kommt; und solche Themen empfehlen sich vor anderen zur Behandlung. In den übrigen Fällen wird durch eine einfache Überlegung, eine Übersicht über die möglichen Anwendungsgebiete, die Disposition eingeführt und gerechtfertigt;

und es folgt nunmehr die Ausführung der veranschaulichenden Beispiele, welche dem Umfang nach stets den wesentlichen Teil des Aufsatzes ausmachen.

Der folgende Entwurf behandelt einen vielfach variierten Gedanken in verhältnismäßig schwieriger, für die Prima geeigneter Form.

Von der Gewalt, die alle Wesen bindet,
Befreit der Mensch sich, der sich überwindet
zu veranschaulichen aus dem griechischen und dem deutschen Volksepos.

1. Erklärung (expositio): Mit derselben Notwendigkeit und Allgewalt, mit welcher in der unbelebten Natur Kräfte und Gesetze wirksam sind, leiten das Tier angeborene Triebe und Instinkte. In dem dumpfen Drang, von dem das Tier ohne Widerstand gelenkt und in bestimmte Richtung, zu bestimmten Thätigkeiten gezwungen wird, erblicken wir dieselbe Naturgewalt, welche das Leben der Pflanzen an stete, gleichwirkende Gesetze bindet. Auch der Mensch empfindet diesen Naturtrieb, auch bei ihm tritt er mit elementarer Gewalt auf wie beim Tiere und bindet seinen Willen: er wird zur Leidenschaft, wo sich seiner Befriedigung Hindernisse in den Weg stellen. Aber darin unterscheidet der Mensch sich von allen übrigen Wesen, daß er sich dieser Gewalt entziehen, sie bezwingen kann. Die Vernunft vermag über die Leidenschaft zu siegen, und diesen Sieg nennen wir Selbstüberwindung.

Worin besteht dieselbe? Was ist der Zweck, das Ziel des Kampfes? Alle natürlichen Triebe sind auf die Erhaltung des eigenen Selbst, auf Befriedigung der eigenen Bedürfnisse und Wünsche gerichtet: wo sie ungebändigt walten, da treten sie rücksichtslos fremdes Wohl, ja die Existenz des Mitmenschen darnieder. Der natürliche Trieb fordert Selbsterhaltung auf fremde Kosten, er fordert Rache, wo das eigene Wohl von fremder Seite geschädigt ist. Die Vernunft dagegen lehrt, das

fremde Wohl dem eigenen gleichzustellen; sie lehrt im Sittengesetz, das eigene Wohl unter Umständen dem fremden unterzuordnen; sie lehrt, auf Rache zu verzichten, auch wo der Mensch sich mit Unrecht geschädigt sieht.

Das Mittel, das der Vernunft den Sieg über die natürlichen Triebe verschafft, heißt Kultur. In dem natürlichen Menschen wirken die elementaren Instinkte mit derselben ungebändigten Gewalt wie im Tiere. Durch die Kultur werden sie geschwächt zu Gunsten edlerer, von der Vernunft eingegebener Willensrichtungen.

2. Veranschaulichung (exempla). Von besonderem Interesse ist es daher, zu sehen, wie in rohen Zeiten, bei natürlichen Menschen, wo die Instinkte ungebändigt walten, doch jene höheren Triebe sich zu regen beginnen, wie uns gerade in solchen Verhältnissen die stärksten Gegensätze zwischen natürlicher Leidenschaft und Selbstüberwindung entgegentreten.

In solche Gegensätze führen uns die nationalen Epen der verschiedenen Völker, und wir finden daher im griechischen wie im deutschen Volksepos veranschaulichende Beispiele für unser Thema. Die ursprünglichen Zeiten, die naiven Menschen, die uns darin entgegentreten, überlassen sich zumeist willenlos ihren Trieben und Leidenschaften; um so wohlthuender heben sich die verhältnismäßig wenigen Beispiele von Selbstüberwindung auf dem dunklen Hintergrunde ab.

a) Die Ilias ist ein Gemälde wildester Kämpfe, maßlosester Leidenschaft. Und in keiner Gestalt scheint sich die ungebändigte Naturkraft unmittelbarer zu verkörpern als in Achill. Wie furchtbar ist er in seinem Zorn, der weder Freund noch Feind schont! Und doch tritt dem zürnenden Achill der früheren Gesänge der versöhnte, menschlich gerührte des letzten Buches gegenüber. „Der Siege göttlichster ist das Vergeben!“

b) Unter dem äußeren Firnis höfischen Lebens waltet in dem Nibelungenlied nicht gelinder als in der Ilias die gewaltthätige Leidenschaftlichkeit, die selbstsüchtige Roheit des natür-

lichen Menschen. Zumal in dem zweiten Teile des Liedes tritt der furchtbaren finsteren Naturgewalt, mit welcher die Leidenschaften Kriemhilds und Hagens aufeinanderstoßen und in vulkanischem Ausbruch zwei Völker vernichten, kaum hier und da ein lichtes Gegenbild gegenüber. Neben dem edlen Rüdeger, dessen Untergang uns mit tragischem Mitleid erfüllt, ist es nur Dietrich von Bern, der sich über jene Leidenschaft zu erheben vermag: auch als sein ganzes Heer vernichtet ist, bleibt er der Gerechte, der nach der Ursache des Streites forscht und den Gegner nicht ungehört verdammt.

In noch helleren Gegensatz treten zu den dämonischen Frauengestalten des Nibelungenliedes die beiden Hauptcharaktere der Gudrun, auch sie nicht weich und mild, aber maßvoll und verständig, versöhnlich und edel. Wie im Nibelungenliede die Frauen die Schürerinnen des Kampfes, die Ursache des tragischen Endes sind, so sind sie in der Gudrun gerade umgekehrt diejenigen, deren Versöhnlichkeit und Mäßigung alles zu gutem Ausgang führt.

Es ist im Vorhergehenden einmal die Chrie berührt worden, und es möchte hier der Ort sein, die Frage kurz zu erörtern, welcher Wert diesem Schema im Sinne der hier vertretenen Grundsätze beizumessen ist. Laas hat (D. A. S. 215 ff.) die Chrie als Dispositionsschema mit vernichtender Schärfe verurteilt, und wir werden nicht umhin können, uns diesem Urteil anzuschließen. Seine Nachweisungen gipfeln in den Sätzen: „Die Chrie stellt Teile, die nicht gleichwertig sind, nebeneinander; sie zerreißt das Zusammengehörige, leitet ein und aus auf sehr äußerliche, nicht aus der Mitte des Gedankenganges selbst geschöpfte Weise. Wer nach ihr arbeitet, bringt nicht eine Abhandlung zu stande, die gegliedert ist wie ein Organismus." Verwirft nun aber Laas die Chrie als Dispositionsschema völlig, so nennt er sie doch — und zwar trotz der Einwände, die er gegen einzelne ihrer Topen erhebt — „für die Inventio höchst nützlich." „An der Hand der Chrie oder einzelner Teile derselben mag man

das Material sammeln; also z. B. Gleichnisse aufspüren, Testimonia suchen, Beispiele." —

Wiewohl man nun nach dem oben S. 63f. Erörterten geneigt sein wird, einem Hilfsmittel für die Inventio, dem für die Dispositio eingestandener Maßen jeder Wert fehlt, von vornherein mit Mißtrauen zu begegnen, so erscheint es doch in diesem besonderen Fall geboten, das Chrienschema — ohne Rücksicht auf die Anordnung seiner Teile — auf die Bedeutung hin zu prüfen, die ihm für die Behandlung allgemeiner Themen etwa zuzuschreiben wäre.

Bei den bis jetzt erörterten Aufgaben kam es, wie bereits hervorgehoben, ausschließlich auf die Veranschaulichung allgemeiner Sätze an: die Chrienteile Argumenta und Contrarium treten ganz zurück hinter der Expositio und den Exempla. Im Folgenden dagegen werden wir eine andere Gattung von Aufsätzen erörtern, in welchem gerade diese Teile, die Topen des Vernunftbeweises, im Mittelpunkt stehen und die Veranschaulichung durch Exempla nur ein dem Hauptzweck untergeordnetes Hilfsmittel bildet. Diese Unterscheidung nun, welche der Lehrer bei der Stellung und der Schüler bei der Behandlung des Themas niemals aus den Augen lassen soll, berücksichtigt das Chrienschema, welches die vier Topen ganz gleichwertig neben einander stellt, auf keinerlei Weise. Es ist mithin für unsere Zwecke als Ganzes jedenfalls unbrauchbar und könnte höchstens dazu dienen, dem Schüler eine Auswahl der Topen darzubieten, welche seiner jedesmaligen Aufgabe angemessen wären. Soll er in der bisher entworfenen Weise erläutern, so fällt die Argumentatio für ihn fort; auch das Contrarium hat keine selbständige Bedeutung und kann nur etwa als ein Gesichtspunkt für die Einleitung in Betracht kommen. In ähnlicher Weise bilden die Testimonia, die in keinem Falle einen selbständigen Wert beanspruchen dürfen, zuweilen einen passenden Gegenstand für den Schluß. Wie sieht es nun aber mit den übrigen Topen aus? Der Adhortatio, welche ursprünglich ein wesentlicher Bestandteil des rhetorischen Schemas war und nicht nur den

äußeren Abschluß, sondern auch die Pointe des Ganzen bilden sollte, wird für Schüleraufsätze gewiß niemand diese Bedeutung einräumen. Wer die oben S. 98f. gerügte Neigung der Schüler zu altklugem und phrasenhaftem Moralisieren aus Erfahrung kennt, der wird in der Vorschrift einer Adhortatio eine unmittelbare Förderung dieses Fehlers erblicken. Wir wollen unsere Schüler lehren zu verstehen und das Verstandene darzulegen, aber nicht salbungsvoll und phrasenhaft zu moralisieren; und gerade da, wo sich aus dem Inhalt des Dargelegten die „Moral" von selber ergiebt, braucht sie nicht weitschweifig und pomphaft ausgesprochen zu werden. Der gute Geschmack des Lehrers wird sich die Adhortationes der Schüler ein für allemal verbitten. Nicht besser steht es mit der Laudatio auctoris am Anfang. In der ursprünglichen Bedeutung gefaßt führt sie den Schüler zu nichts als dem hohlsten Phrasentum, und in dem erweiterten Sinne, den ihr M. Seyffert unterlegt (Ableitung des Gedankens aus der Persönlichkeit des Schriftstellers), ist sie, wie Laas richtig nachweist, in den seltensten Fällen anwendbar. Dem Simile endlich kommt keine andere Bedeutung zu, als die eines stilistisch ausschmückenden Beiwerkes, das in keinem Falle Erfordernis sein kann und in den meisten Fällen am besten fehlen wird.

Ist man somit genötigt, in der Chrie nicht nur die Anordnung der Teile, sondern auch die Laudatio auctoris im Prooemium, die Adhortatio am Schluß, das Simile in der Mitte zu beanstanden, was bleibt dann von charakteristischen Eigentümlichkeiten übrig? Das Schema enthält dann — außer den ganz allgemeinen Rubriken Einleitung und Schluß — nur noch die Expositio und die drei oder vier Arten des Beweises, die es unterschiedslos aneinanderreiht. Warum aber dem Schüler diese Topen gerade an der Chrie eingeübt werden müssen, dafür fehlt jeder Grund. So können wir denn dem altüberlieferten Schema für die Erfindung so wenig wie für die Disposition einen wirklichen Wert zusprechen. Diejenigen Topen, welche der Schüler aus ihr lernen kann, sind ihr nicht eigentümlich; was ihr da-

gegen eigen ist, die Anordnung der Teile, der Inhalt der Einleitung und des Schlusses, hat sich als unbrauchbar erwiesen. Es wäre Zeit, daß diese Mumie aus der lebendigen Welt des deutschen Unterrichts verschwände. Mißt man ihr für die Geschichte der Rhetorik einen allzu erheblichen Wert bei, um sie ganz zu übergehen, so mag man das Schema gelegentlich durchnehmen und an irgend einem Beispiel veranschaulichen; man unterlasse dann jedoch nicht, sofort kritische Bedenken zu erheben und die Einwände herauszufordern. Häuslichen oder überhaupt eigenen Arbeiten der Schüler sollte die Chrie nicht mehr zu Grunde gelegt werden.

Beurteilungen.

Handelt es sich im vorigen Abschnitt um Themen, die nicht einen Beweis, sondern nur erläuternde Veranschaulichung forderten, so verlangen die folgenden Aufgaben die Beantwortung von Fragen, die Lösung von Zweifeln, die Behandlung von Sätzen, deren Geltung entweder überhaupt oder doch für bestimmte Gebiete bestritten werden kann. Gleichgültig ist es dabei offenbar, ob das Thema die Frageform trägt, oder ob es eine Behauptung zum Ausdruck bringt, an welche sich naturgemäß Frage und Zweifel knüpfen. In jedem Fall soll der Schüler eine Entscheidung geben, ein Urteil fällen, und er soll sein Urteil begründen. Die Gründe, auf welche die Behauptung sich stützt, hat er zu erörtern, die Einwürfe, welche sich gegen sie erheben, soll er prüfen, um sie endgiltig anzuerkennen oder zu beseitigen. Das Schwergewicht der Behandlung fällt also im Gegensatz zu den früheren Aufgaben auf den Vernunftbeweis. Die beiden Topen Argumenta und Contrarium bilden den Kernpunkt des Ganzen.

Dabei ist nun offenbar ein verschiedenartiges Ergebnis möglich, und der Ausfall desselben wird die Gestaltung des Aufsatzes wesentlich bestimmen. Entweder nämlich wird die

unbestrittene Gültigkeit eines Urteils behauptet und erwiesen; die entgegengesetzte Behauptung wird schlechtweg widerlegt und dient somit nur als Unterlage des indirekten Beweises, als negative Instanz im baconischen Sinne; der Aufsatz im ganzen stellt sich dann als Beweis eines Satzes dar. Oder die Argumente reichen nicht aus, das Urteil zu begründen, das Contrarium kann nicht beseitigt werden, sondern behält recht; dann gestaltet sich das Ganze zu einer Widerlegung. Endlich ist ein dritter Fall möglich. Satz und Gegensatz behaupten teilweise ihre Geltung und schränken sich gegenseitig ein, dann ergiebt sich eine beschränkte Gültigkeit des untersuchten Urteils und zugleich der bestimmte Umkreis, für den sie vorhanden ist.

Der Gang der Untersuchung wird sich durchschnittlich folgendermaßen gestalten. Die Einleitung führt zu der erläuternden Darlegung des Themas (Expositio); sodann folgen die beiden Topen des Vernunftbeweises, und zwar ist es in den meisten Fällen das Natürliche, zuerst das Contrarium, dann die Argumente zu behandeln, und nicht umgekehrt, wie es die Chrie vorschreibt. Nur da, wo das Contrarium unerhebliche, leicht und beiläufig zu widerlegende Einwände bringt, ist es gerechtfertigt, dieselben in einer Art von Anhang zum Beweise zu berücksichtigen. Allein auch in solchen Fällen ist es richtiger, das Contrarium gleich nach dem Thema aufzustellen, denn die Einwände sind es doch, die einen Beweis, sei er direkt oder indirekt, allererst nötig machen; ohne dieselben hätte die ganze Untersuchung keinen Sinn. Durchaus notwendig aber ist es, da das Contrarium an erster Stelle zu behandeln, wo dasselbe ganz oder teilweise recht behält und die Geltung des Themas einschränkt. Dann ergiebt sich aus diesem Teil eine Beschränkuug des Gedankens; und erst in der nunmehr beschränkten Form wird er dann durch die Argumente endgiltig begründet.

Solche Themen nun beziehen sich entweder auf die Lektüre oder sie können allgemeine Wahrheiten betreffen. Im ersteren Fall handelt es sich, wie bereits S. 91 f. bemerkt ist, um Fragen des litterarischen Verständnisses, um solche Fälle, in denen die

Auffassung des vom Dichter Gewollten Zweifeln ausgesetzt ist und möglichen oder wirklichen Mißverständnissen gegenüber festgestellt werden muß. Mit bloßer Polemik freilich wird man die Schüler nicht beschäftigen wollen, die Widerlegung falscher Ansichten kann hier immer nur Mittel zum Zweck sein und der Begründung des richtigen Urteils dienen. Die Aufsätze dieser Art werden daher meistens die Form des Beweises tragen.

Es sei zunächst ein ganz einfaches Beispiel gewählt, welches das Schema ohne alle Komplikationen veranschaulicht.

Wie ist der Tod Johannas in der Jungfrau von Orleans dichterisch motiviert?

Der Dichter hat den geschichtlichen Ausgang seiner Heldin verändert, offenbar um das Gräßliche, das in demselben liegt, zu mildern. Aber der Tod auf dem Schlachtfeld scheint etwas Zufälliges. Beruht die Katastrophe Johannas auf einer inneren Notwendigkeit? und welcher Art ist diese?

1. a) Eine Katastrophe, die aus einem Zufall hervorgeht, wäre unkünstlerisch und unbefriedigend. Auch fühlt es jeder empfindende Leser, daß ein solcher nicht vorliegt.
   b) Allein Johanna sucht nicht etwa den Tod aus Verzweiflung, oder weil ihr das Leben wertlos geworden, wie Max Piccolomini oder Klärchen.
   c) Auch ist der Tod nicht etwa die Sühne für ihre Schuld, wie der Don Cesars oder Maria Stuarts. Die Schuld der Jungfrau ist bereits durch die Buße gesühnt, die sie freiwillig auf sich genommen hat, und der Himmel hat den sichtbaren Beweis davon durch ihre Befreiung gegeben.

Worin also ist die Katastrophe innerlich begründet?

2. Der Heldentod auf dem Schlachtfeld ist eine Gnade des versöhnten Himmels, denn er erlöst sie
   a) von der Wiederkehr jeglicher Versuchung, der die Natur des Menschen, des Weibes doch immer ausgesetzt bleibt;

b) von der drückenden Last des erhabenen aber schmerzvollen Berufs, der ihr auferlegt ist. „Kurz ist der Schmerz, und ewig ist die Freude!"

Eine entsprechende Aufgabe bietet die Katastrophe Wallensteins. Brutale Gewalt! Zufall? Strafe? Erlösung? —

Mehrere Themen dieser Art lassen sich an die berühmte Stelle im Prolog zum Wallenstein knüpfen, wo es von der Kunst heißt: „Sie sieht den Menschen in des Lebens Drang und wälzt die größ're Hälfte seiner Schuld den unglücklichen Gestirnen zu." — Wie ist das Schicksal im Wallenstein zu verstehen? Als eine sittliche Macht oder eine blinde Naturgewalt? Der Held faßt es in letzterer Weise, aber der Dichter? — Nicht minder interessant ist die Frage nach der Bedeutung der Astrologie. Wie will der Dichter sie aufgefaßt wissen? Als eine wirkliche Seherkunst, oder als einen beklagenswerten Aberglauben? oder vielleicht als ein Symbol? und wenn das letztere, wofür?

Verwickelter ist die Frage nach dem Schlusse des Tasso. Die Beurteilung sei als Beispiel einer schwierigeren Aufgabe dieser Art skizziert.

Wie ist der Schluß des Tasso aufzufassen?

Man hat den Tasso die Geschichte einer Heilung genannt. Ist damit die Idee des Stückes getroffen? In welchem Sinne kann man von einer Krankheit des Helden sprechen, und erscheint er zum Schlusse wirklich geheilt? Goethe hat das Stück als Schauspiel bezeichnet. Wollte er damit auf ein versöhnliches Ende hinweisen?

1. Gründe, welche diese Auffassung rechtfertigen.

Alfons bezeichnet I 2 den Dichter als einen zu Heilenden, mithin einen Kranken. Worin besteht seine Krankheit? Als solche ergiebt sich zunächst sein Hang zur Einsamkeit, und daraus hervorgehend: Weltunkenntnis, Menschenscheu, Unfähigkeit mit

anderen zu leben; anderseits eine seinen Fähigkeiten entgegengesetzte glühende Sehnsucht nach Heldenruhm, der phantastische Wunsch, einen Kreuzzug ins Leben zu rufen und zu führen, oder doch mitzukämpfen (IV 4).

a. Der Herzog selbst will als treuer Arzt eine milde Kur mit ihm versuchen: „Wenn wir ihn heilen könnten, — eine Kur versuchten, dann mit dem Geheilten froh den neuen Weg des frischen Lebens gingen.“

Diesem Zwecke soll die Dichterkrönung dienen. Alfons: „Ich thue, was ich kann, um Sicherheit und Zutraun seinem Busen einzuprägen.“ Das Gefühl des Besitzes soll ihn dem Leben zuführen; denn „wer besitzt der muß gerüstet sein.“ Aber der Versuch scheitert. Das unerhoffte Glück versenkt den Dichter nur tiefer in sein Traumleben, und nun erst recht sucht er die Einsamkeit. Schon hier zeigt sich, was Alfons V 2 sagt: „Dich führet alles, was Du sinnst und treibst, tief in Dich selbst.“ Nun erst recht ersehnt er die Kühlung, „die nur um Heldenstirnen wehen soll.“

b. „Die Schuld des raschen Arztes“, die der Herzog vermeidet, ladet Antonio auf sich. Der Zusammenstoß mit dem überlegenen Staatsmann, die verdiente, aber milde, nur ganz formelle Strafe, die ehrliche Abbitte und die freundschaftliche Annäherung Antonios könnten des Dichters Auge dem wirklichen Leben, realen Verhältnissen öffnen. Aber es geschieht das Gegenteil. Das Ereignis, so unbedeutend es an sich ist, raubt dem von Leidenschaft Verblendeten völlig die Fähigkeit, Menschen und Dinge zu sehen wie sie sind. Er verkennt alles, gewaltsam zerstört er selbst sein Glück.

c. Aber gerade der Zusammensturz dessen, was ihm bisher die Welt war, könnte ihm heilsam werden. Das falsche Streben nach Heldenruhm, die Ausgeburt seiner Phantasie, muß nun wohl der richtigen Selbstschätzung weichen. Auch den Antonio sieht er am Schlusse im richtigen Lichte. Vielleicht wird er sich nunmehr auf das Reich, das ihm unterthan ist, auf das der Dichtung beschränken, und auf Thätigkeit nach außen verzichten,

vielleicht wird ihn die Freundschaft mit Antonio „zum mäßigen Gebrauch des Lebens einweihen?“

Die Schlußworte scheinen auf eine solche Veränderung hinzudeuten. Freilich sind auch sie nur in der Leidenschaft hervorgestoßen, keine sicheren Beweise eines festen Entschlusses.

2. Und vieles spricht dagegen, daß man sie so auffassen darf (Contrarium).

Vor allem dies: Tassos Krankheit ist mit seiner Dichtergabe untrennbar verknüpft. Schon die vorläufige Charakteristik Leonorens I 1 zeigt, wie der Dichter in einem selbstgeschaffenen Zauberkreise wandelt, der ihm die wirkliche Welt entrückt und wie gerade hierauf das Wesen seiner Kunst beruht. Aber auch der Herzog muß das wenigstens mittelbar zugeben. Wenn er V 2 den Dichter auffordert: „Ich bitte Dich, entreiße Dich Dir selbst“, so fügt er begründend hinzu: „Der Mensch gewinnt, was der Poet verliert.“ Also er verliert doch!

Aber wie steht es mit der Möglichkeit jener Aufforderung nachzukommen? Diese Frage beantwortet Tasso mit den schönen Worten: „Verbiete Du dem Seidenwurm zu spinnen, wenn er sich schon dem Tode näher spinnt.“ Es ist sein tiefstes Wesen, dem abzusagen nicht in seiner Macht steht. Denn es ist nicht möglich Tasso und Antonio zugleich, im Leben und in der Phantasie gleich groß zu sein. „Das gelingt kaum Einem unter Millionen Menschen, und er ist nicht der Mann.“ Eine solche Ausnahmenatur war Goethe, sein Tasso ist es nicht. Er wird sich nie mit der Welt abfinden.

Denn Tasso ist ganz Künstler, ganz ein Mensch der Phantasie. Und hiermit ist die letzte Absicht des Dichters klargelegt, der Grundgedanke des Dramas wie der Grundzug seines Helden: Das Phantasieleben des Künstlers wird nach seiner Größe wie nach seiner tragischen Seite hin dargestellt.

Ergebnis. Wie also ist der Schluß aufzufassen?

Tritt — einem geschichtlichen Zuge entsprechend — Wahnsinn an die Stelle des Todes? Das Pathologische ist stark

angedeutet (namentlich V 4 u. 5), aber doch nicht bis zum eigentlichen Wahnsinn geführt, sondern nur bis an die Grenze; und der Schluß scheint anzudeuten, daß das Äußerste vermieden wird.

Dennoch erscheint Tasso am Ende als ein unheilbar Leidender, innerlich Gebrochener. Auch die Dichtung, die ihm allein von allen Gütern bleibt, ist für ihn keine Quelle des Glückes mehr, sondern nur noch der Ausdruck des Leidens: es wird keine Poesie des Heldentums und der Begeisterung mehr sein, sondern nur eine Stimme der Klage um das Verlorene. Ein Glück für Tasso ist unmöglich. Hierin beruht der Abschluß des Dramas, der also gleichwohl ein tragischer ist. —

Etwas anders wird sich die Behandlung der allgemeinen Themen dieser Klasse der Regel nach gestalten. Da die allgemeinen Sätze, welche Schülern zugänglich sind, ausschließlich aus dem praktischen Gebiete der geschichtlichen oder psychologischen Erfahrung genommen sind, so wird ihnen in den seltensten Fällen die uneingeschränkte Allgemeingültigkeit philosophischer Gesetze zukommen. Aber auch das Gegenteil wird nicht häufig eintreten: nur ausnahmsweise wird man Sätze zur bloßen Widerlegung aufstellen; denn diese Art von Aufgaben würde, häufig wiederholt, offenbar zu einer sophistischen Fechtkunst führen. In den meisten Fällen also wird es sich darum handeln, für einen allgemeinen Satz die Sphäre seiner Gültigkeit zu bestimmen, und das Ergebnis des Aufsatzes wird somit die Einschränkung des Themas sein. Als Beispiel diene:

Viel Feind', viel Ehr'!

Die Expositio giebt den Kreis an, dem das trotzige Wort entstammt und für den es zweifellos Geltung besitzt: es ist der Krieg. Aber das Thema stellt den Satz als allgemeingültig auf; und die Frage ist: mit welchem Recht?

Contrarium. Das Christentum verbietet Feindschaft; die Humanität heißt uns Ehre und Ruhm nicht in der Zahl der

besiegten Feinde, sondern der gewonnenen Freunde, in Wohlthaten und Milde suchen. Es ist offenbar, daß es nach unseren sittlichen Begriffen keine Ehre sein kann, sich um des persönlichen Erfolges, um eigensüchtiger Zwecke willen Feinde zu schaffen, auch wenn man sie besiegt. Aber freilich sind nicht alle Kämpfe und Zwecke im Leben persönlicher Natur. Es giebt höhere, allgemeinere Ziele und Ideen, denen man dienen soll. Für sie zu kämpfen ist ehrenvoll, und das um so mehr, je schwerer der Kampf, je zahlreicher die Gegner sind.

Hieraus ergiebt sich die

Einschränkung: Nicht die durch persönliche Eigenschaften oder Zwecke, wohl aber die im Dienste eines höheren Zweckes erworbenen Feinde ehren.

Argumenta: 1. Nur das Bedeutende findet heftigen Widerstand, und gerade das Bedeutendste den heftigsten. (Testimonia: „der Widerstand der stumpfen Welt" Goethe, „Es liebt die Welt das Strahlende zu schwärzen" Schiller.)

2. Jeder Erfolg ehrt im Verhältnis zu dem überwundenen Widerstand, denn nur der Kampf giebt Gelegenheit, Kraft zu entfalten.

3. Auch die Niederlage entehrt den nicht, der nur der Überzahl der Schlechten erliegt.

In ähnlicher Weise eignet sich zur Behandlung das Wort der Gräfin Terzky: Aller Ausgang ist ein Gottesurteil; aus dem Tasso eine ganze Anzahl von Sentenzen: Wer nicht die Welt in seinen Freunden sieht, verdient nicht, daß die Welt von ihm erfahre u. ähnl.

Die Veranschaulichung durch Beispiele ist, wie schon berührt, für diese Art von Aufgaben nur ein Hilfsmittel zur Stütze des Beweises, und es fällt auf die Exempla nicht das gleiche Gewicht wie bei der vorigen Kategorie. Es ist daher auch nicht mit gleicher Notwendigkeit geboten, ein bestimmtes Gebiet, dem die erläuternden Beispiele zu entnehmen sind, im Thema zu bezeichnen, zumal da die Beurteilungen nur auf der obersten

Stufe zur Aufgabe gestellt werden, wo den Schülern schon ein gewisser Takt in der Auswahl ihrer Beispiele zu eigen sein soll. Immerhin ist es für den Lehrer auch hier geboten, bevor er das Thema stellt, sich über die möglichen und naheliegenden Anwendungsgebiete Rechenschaft zu geben; und es kommt auch hier dem Verständnis der Schüler wie der Form der Darstellnng zu gute, wenn die veranschaulichenden Beispiele bestimmt umgrenzten Gebieten entnommen werden.

Philosophische Propädeutik.

Daß in einem Buche, welches dem deutschen Unterricht gewidmet ist, über philosophische Propädeutik gehandelt wird, läßt sich zunächst mit der äußeren Thatsache rechtfertigen, daß die beiden Unterrrichtszweige, solange die Philosophie überhaupt auf preußischen Gymnasien gelehrt wurde, in einer Hand zu sein pflegten und daß dieser Zusammenhang länger als ein Menschenalter hindurch amtlich festgestellt war. Allein wie in der Politik, so führt auch in der Schule eine langjährige Personalunion bisweilen zur Verschmelzung der Gebiete, und das um so leichter, wenn der eine von beiden Teilen sein Anrecht auf selbständige Existenz nicht zu wahren weiß. So aber ist es der Propädeutik thatsächlich ergangen. Zu einem allgemeinen Gedeihen, zu einer rechten Entfaltung hat es dieser Lehrzweig auf preußischen Anstalten wohl niemals gebracht. In einer Zeit lebendigen, aber einseitigen philosophischen Interesses in den Unterricht eingeführt, wurde er naturgemäß durch den Niedergang dieses Interesses mit herabgedrückt; zu einer Einheitlichkeit der Grundsätze und Methoden ist man nie gelangt, und der Lehrplan vom Jahre 1882, welcher den Mangel an geeigneten Lehrkräften konstatierte und deshalb die Propädeutik ihres obligatorischen Charakters entkleidete und ihre „Aufnahme der Erwägung des einzelnen Direktors mit den dazu geeigneten Lehrern anheimgab“, hatte zur kaum beabsichtigten Folge, daß auf einem großen, vielleicht dem größten Teil der preußischen

Gymnasien dieser Lehrgegenstand alsbald gänzlich in Wegfall kam. Die Lehrpläne und Lehraufgaben vom Jahre 1891 endlich haben diese Thatsache besiegelt, indem sie die philosophische Propädeutik mit bedauerlicher Nichtachtung kurzer Hand beiseite geschoben haben.

Diesem Thatbestand gegenüber kann es für den ersten Blick als ein glücklicher Gedanke erscheinen, wenn geistvolle und philosophisch gebildete Pädagogen die Propädeutik dadurch zu retten gesucht haben, daß sie dieselbe mit dem deutschen Unterricht zu einer untrennbaren Einheit verbanden und die einzelnen Zweige des letzteren in philosophische Disziplinen ausmünden ließen. Allein es hat sich bereits in dem allgemeinen Teile unserer Erörterungen gezeigt, daß bei einer solchen Verschmelzung wesentliche Interessen des deutschen Unterrichts beeinträchtigt werden: weder kann es der Empfänglichkeit für dichterische Wirkung förderlich sein, wenn die Geistesthätigkeit des Schülers vorzeitig auf ästhetisch-kritische Abstraktionen gelenkt wird, noch kommt es der Kunst, sich unbefangen und sachgemäß schriftlich auszudrücken, zu gute, wenn der Unterricht durch einen logisch-rhetorischen Formalismus beeinflußt wird. Und ebenso wenig kann die philosophische Vorbildung der Schüler dabei gewinnen, wenn ihnen die philosophisch-propädeutischen Disziplinen von vornherein unter schiefen Gesichtspunkten und in einseitiger Anwendung gezeigt werden, wenn ihnen die Logik als Rhetorik, die Ästhetik als eine Summe Lessing-Aristotelischer Regeln entgegentritt[1]).

[1]) Auch die Arbeiten F. Kerns zeigen — freilich in maßvollerer Weise als die von Laas — das Bestreben, die Gesichtspunkte des deutschen Unterrichts mit denen der philosophischen Propädeutik in engeren Zusammenhang zu setzen. In seinem „Lehrstoff für Prima" stellt Kern nicht nur eingehendere psychologische Belehrungen, sondern auch einen kurzen Abriß der Schullogik unter der Rubrik „Lyrik" zusammen. Freilich hat man nach den Ausführungen des Vorworts (S. IV) nicht anzunehmen, daß mit dieser Anordnung dem Unterricht thatsächlich der Gang vorgezeichnet werden soll; immerhin aber springt es in die Augen, wie gezwungen und äußerlich sich ein solcher propädeutischer Kursus an die Dichterlektüre anschließt. Auch



Ein anderer Versuch, zwischen dem deutschen und dem propädeutischen Unterricht eine engere Verbindung herzustellen, spricht sich in dem Vorschlag aus, die Propädeuik an ein Lesebuch philosophischen Inhalts anzuschließen, welches die Schüler gleichzeitig in die wesentlichsten Probleme einführen und ihnen die Bekanntschaft der bedeutendsten Philosophen vermitteln soll. Ein solches Lesebuch hat P. Cauer zusammengestellt; in kleinem Umfang, nur als Ergänzung zu den systematischen Kursen gedacht, hat auch A. Höfler eine solche Sammlung veranstaltet. Zweifellos kommt man mit diesem Hilfsmittel den Zielen der Propädeutik näher als durch jene Verquickung mit der deutschen Klassikerlektüre und dem Aufsatz, und der Gedanke, die Schüler einen frischen Trunk aus der Quelle selbst schöpfen zu lassen, ihnen die großen Philosophen gleichsam Auge in Auge gegenüber zu stellen, hat an sich gewiß etwas Ansprechendes. Allein anderseits wird eine solche Originallektüre den Lehrer immer in Versuchung führen, ja ihn häufig geradezu nötigen, zu interpretieren statt zu philosophieren, auf die Einzelheiten seines Schriftstellers einzugehen, statt die Probleme selbst ins Auge zu fassen. Jedenfalls muß dabei das historische und litterarische Interesse an der Eigenart des Philosophen stark hervortreten, und das kann dem Interesse für die sachlichen Probleme, das doch durch die Propädeutik vor allen Dingen in dem Schüler geweckt werden soll, unmöglich förderlich sein: ein wenn auch noch so beschränkter Einblick in den Zusammen-

---

der Versuch, den Kern (Zur Methodik des deutschen Unterrichts S. 81 ff.) macht, eine Anzahl von klassischen, der Gedankenlyrik angehörigen Gedichten „als Grundlage für eine zusammenhängende psychologische Gedankenreihe“ zu behandeln, wird, so feinsinnig und geistreich er im einzelnen ausgeführt ist, schwerlich dazu beitragen, die Schüler wirklich in den Geist dieser Gedichte zu versetzen. Gerade die psychologische Belehrung pflegt das Interesse des reiferen Jünglings so entschieden in Anspruch zu nehmen, daß die Empfänglichkeit für den künstlerischen Eindruck darüber zu kurz kommen muß. So zeigt sich denn auch hier das Mißliche dieser Verquickung, die mit innerer Notwendigkeit zu einem Überwiegen des Abstrakten und Verstandesmäßigen über das Konkrete und Anschauliche führt.

hang philosophischer Fragen ist für diesen Zweck weit nützlicher, als der mustergiltigste Einzelabschnitt eines einzelnen Philosophen.

Hat sich uns somit ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen dem deutschen und dem propädeutischen Unterricht als unhaltbar erwiesen, so ist damit doch noch nicht gesagt, daß zwischen ihnen überhaupt keinerlei innerer Zusammenhang sich praktisch bewährt habe, daß jene gebräuchliche Personalunion eine willkürliche und grundlose sei. Und zeigt die Geschichte des philosophischen Unterrichts in Preußen, daß derselbe dort zu einem rechten Gedeihen nicht gelangt ist, so beweist das nicht, daß sein erziehlicher Wert überhaupt ein geringer ist, daß er nicht unter glücklicheren Umständen zu einer erhöhten Bedeutung und Wirksamkeit gelangen kann.

Wenn man freilich diese Geschichte betrachtet[1]), so wird man es kaum bedauern können, daß der Unterrichtszweig aus den Lehrplänen unserer Gymnasien verschwunden ist. Wurde doch nur einem halben und unklaren Wesen dadurch ein Ende gemacht. Nicht einmal die amtlichen Verfügungen wiesen der Propädeutik bestimmte und klare Wege und Ziele, und in der Ungleichheit der Praxis mag wohl — vereinzelte Ausnahmen abgerechnet — das Gewollte und Geleistete sich noch verschwommener und unsicherer dargestellt haben. Faßt man jedoch nicht ausschließlich das ins Auge, was die philosophische Propädeutik bei uns gewesen ist und geleistet hat, sondern auch das, was sie sein sollte und unter glücklicheren Verhältnissen z. B. in Österreich thatsächlich leistet, so wird man dem völligen Verfall dieses Unterrichtsfaches doch in einer anderen Stimmung gegenübertreten. Man wird es dann der Mühe für wert halten, nach den tieferen Gründen dieses Verfalls zu forschen, um aus denselben zu lernen, was zur Neubelebung des propädeutischen

[1]) Man orientiert sich über dieselbe, soweit sie aus den amtlichen Verfügungen und der pädagogischen Litteratur hervorgeht, am vollständigsten aus H. Kerns Artikel „Philosophische Propädeutik“ in Schmids Encyklopaedie (2. Aufl., Bd. VI S. 57 ff.).



Unterrichts geschehen kann und welche Umstände etwa die Aussicht auf eine solche eröffnen.

Vor allem ist es der Aufschwung des philosophischen Studiums, der die Freunde der Propädeutik mit Hoffnung erfüllen muß. Aus einer Zeit des Niedergangs ist dasselbe in den letzten Jahrzehnten zu einer selten erreichten Höhe und Bedeutung emporgedrungen. Zuerst hauptsächlich durch die zunehmende Verbreitung der Schriften Schopenhauers wurde um die Mitte der sechziger Jahre das Interesse für philosophische Fragen aus einer langjährigen Lethargie aufgerüttelt und, was nicht minder wichtig war, auf Kant hingeführt. Eine ähnliche belebende Wirkung übten die immer gewaltigeren Resultate der Naturwissenschaften, die an spekulativer Allgemeinheit die kühnsten Abstraktionen früherer philosophischer Systeme erreichten oder übertrafen; und auch hier leitete die Besonnenheit einzelner Führer die Bewegung, vor allem Helmholtz', auf das Studium der Kantschen Erkenntnistheorie, um an ihr den Wert des Gewonnenen messen und prüfen zu können. Es entwickelte sich jene erstaunlich umfangreiche und eingehende Kantlitteratur, die, obwohl sie jetzt in manchen Auswüchsen bereits zu einer neuen Art von Scholastik auszuarten droht, im ganzen doch sehr entschiedene und wohlthätige Resultate gezeitigt hat. Der wiederbelebte Kritizismus hat einmal auf jene Neigung zum Systembau vernichtend gewirkt, welche im Laufe des letzten Jahrhunderts die deutsche Philosophie zu ihrem Schaden beherrschte; er hat zweitens den einzelnen philosophischen Disziplinen Grenzen und Ziele schärfer und klarer bestimmt, als das bis dahin geschehen war, und überall auf die Methodenbildung als auf das nächste, was not ist, hingewirkt. Auch in diesem letzten Punkte begegnen sich die Erfolge des Kantstudiums mit den vorbildlichen Wirkungen der Naturwissenschaften. Gerade den beiden philosophischen Fachwissenschaften, aus deren Gebiet die Gegenstände des propädeutischen Unterrichts herkömmlicher Weise genommen werden, ist dieses Zusammenwirken bis jetzt am meisten zu gute gekommen. Die Logik, welche man bis dahin vielfach für eine abgeschlossene

und fertige, auch wohl für eine starre und tote Disziplin gehalten hatte, zeigt unter dem Lichte, welches die neue Betrachtungsweise auf sie wirft, verändertes Ansehen und neues Leben, und sie wird besonders durch die gesteigerten Anforderungen, welche die moderne Wissenschaft an die Methodenlehre stellt, zu neuen Leistungen angespornt. Vor allem aber hat sich die Psychologie, zu deren entscheidender Förderung neben den genannten Faktoren noch der Einfluß englischer Wissenschaft beigetragen hat, zu einer hervorragenden Stellung aufgeschwungen, nicht nur den übrigen philosophischen Disziplinen gegenüber, sondern dem ganzen weiteren Kreis der Forschungen, welche man unter dem Namen der Geisteswissenschaften zusammenzufassen pflegt. Sie ist mit den einzelnen Wissenschaften in ein Verhältnis der Wechselwirkung getreten, dessen Einfluß sich auch der Fachgelehrte nicht entziehen kann, sobald er nur nicht gänzlich in den Einzelheiten stecken bleibt, sondern es versucht, sich über die allgemeine Seite seines Faches Rechenschaft zu geben. Daher ist die Zahl derer, die sich von ihrer Einzelwissenschaft ausgehend zu philosophischen, namentlich zu psychologischen Fragen geführt sehen, in beständigem Wachsen begriffen. Freilich ist es Thatsache, daß dieses Interesse häufiger in naturwissenschaftlichen als in philologischen Kreisen gefunden wird. Jedenfalls aber wird man zuversichtlich behaupten dürfen, daß es bereits jetzt auf unseren Gymnasien eine nicht geringe Anzahl von Lehrern giebt, welche Kenntnisse und guten Willen genug mitbringen, um den propädeutischen Unterricht mit einiger Aussicht auf Erfolg erteilen zu können. Sicherheit und Stetigkeit dieses Erfolges wird sich freilich, wie oben bemerkt, erst durch die Begründung einer festen und rationalen Methode erreichen lassen[1]).

[1]) Aus der geschilderten Wendung zum Besseren schöpft auch F. Paulsen in seinem vielfach anregenden und belehrenden Aufsatz: „Über Vergangenheit und Zukunft der Philosophie im gelehrten Unterricht“ (Centralorgan f. d. Interessen des Realschulwesens Bd. XIV) die Zuversicht auf eine Neubelebung und gedeihliche Entwickelung der Propädeutik. Vergl. auch Gesch. d. gelehrten Unterr. ² II 669 f.



Denn es leuchtet schon bei flüchtigem Nachdenken ein, daß der Mangel geeigneter Kräfte für dieses Lehrfach mit dem Mangel einer festen und allgemeinen Methode im engsten Zusammenhang steht. Jedenfalls ist es klar, daß die Propädeutik eine weit weniger außergewöhnliche Lehrbefähigung voraussetzen würde, wenn die Methode dieses Unterrichtsfaches einigermaßen allgemeingiltig geregelt und bestimmt wäre; es würde in diesem Falle wahrscheinlich die erforderliche Durchschnittbefähigung nicht schwerer aufzubringen sein als in den übrigen Fächern. Man überlege sich nur, wie viel Erfolg der mathematische oder der Sprachunterricht auf unseren Schulen haben würde, wenn sich ein jeder Lehrer die Methode selber zurechtlegen müßte, in der er seinen Gegenstand überliefert. An dieser Unsicherheit der Methode leidet ja auch heute noch der deutsche Unterricht kaum minder als die Propädeutik. Wenn er gleichwohl auf dem Wege zum Besseren ist, wenn allmählich die Grundzüge einer festen pädagogischen Methode sich zu krystallisieren beginnen, so ist das nur den vereinigten Bemühungen derer zu verdanken, die den Unterricht zu erteilen oder zu kontrollieren Gelegenheit haben, und nur den Erfahrungen, die beim Unterricht allmählich angesammelt werden. Es ist offenbar, daß hier gerade der Zwang, Erfahrungen zu machen, heilsam wirkt: den Ansprüchen, die das Leben einerseits, die Behörde anderseits stellt, bestrebt sich der Unterricht allmählich nachzukommen. Derer, die ihre eigenen Wege zu wandeln wissen, ist überall nur die Minderzahl. Denken wir uns aber die Ziele der Propädeutik bestimmt, die Wege zu ihnen einigermaßen geebnet und geregelt, sollte da in der That nicht die nötige Anzahl von Lehrern zu finden sein, welche ihre Schüler auf den gebahnten Wegen zum Ziele zu leiten verständen?

Aus diesen Erwägungen heraus gestaltet sich unsere Aufgabe zu einer doppelten. Wir haben zunächst die Frage zu beantworten: welche Ziele und Aufgaben stellt die gegenwärtige Gestaltung der philosophischen Wissenschaft dem propädeutischen Unterricht? Die Feststellung dieser Ziele wird uns die maß-

gebenden Gesichtspunkte liefern, nach welchen sodann die Methode des Unterrichts zu bestimmen ist[1]).

Die nächste Frage wird es sein, auf welche Zweige der Philosophie sich die Gymnasialpropädeutik zu erstrecken hat.

Wie alle Einzelwissenschaften, so münden auch alle Lehrfächer des Gymnasiums, wenn sie in verallgemeinernder Richtung weitergeführt werden, in philosophische Disziplinen aus. So führt die Grammatik der eigenen wie der fremden Sprachen zur Logik und zur Sprachphilosophie; Geschichte und Litteratur weisen auf Psychologie und Ethik hin, die eingehende Beschäftigung mit klassischen Dichtungen führt auf ästhetische Fragen; die sogenannten Realien endlich eröffnen — abgesehen von den Beziehungen, in denen auch sie zur Logik stehen, — den Ausblick auf metaphysische und erkenntnistheoretische Probleme. Von diesem Gesichtspunkt aus hätten mithin die sämtlichen philosophischen Disziplinen gleichmäßigen Anspruch auf Berücksichtigung; auch giebt es kaum eine, deren propädeutischer Wert nicht Verteidiger gefunden hätte[2]). Betrachten wir jedoch die

[1]) Einen ähnlichen Zweck verfolgt das Buch von A. Höfler „Zur Propädeutikfrage", Wien 1884. Auch bei Höfler fällt das Hauptgewicht auf den Versuch, die Methoden für den propädeutischen Unterricht anzubahnen. So sehr ich nun in der Grundanschauung und in manchen Einzelheiten mit H.'s Gesichtspunkten übereinstimme, so scheinen mir seine Vorschläge im ganzen genommen doch das Maß des Erreichbaren zu überschreiten. Zum Teil freilich erklärt sich die Weite seiner Anforderungen durch die Ausdehnung, welche dem propädeutischen Unterricht auf den österreichischen Gymnasien eingeräumt ist. Zum Teil aber übersteigt der Inhalt des Geforderten auch an sich das Verständnis und die Aufnahmefähigkeit unserer Primaner. — Eine ausgesprochen apologetische Tendenz tritt in dem Buche von Meinong „Über philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik" (Wien 1885) hervor. Dasselbe ist nicht aus dem Gymnasial-, sondern aus der Universitäts-Praxis hervorgegangen und hält sich daher hinsichtlich der methodologischen Fragen mehr im allgemeinen, behandelt aber u. a. eingehender die Vorbildung des Propädeutiklehrers.

[2]) So tritt Paulsen in dem oben angeführten Aufsatz für einen ausgedehnten propädeutischen Unterricht ein, der alle Hauptzweige der Philosophie umfassen soll.



einzelnen Gebiete der Philosophie nach dem Grade der Schwierigkeit, welche sie dem Schüler bereiten müssen, so zeigen sich hier schon recht bedeutende Unterschiede; und fügen wir dem, wie billig, noch einen Blick auf den Umfang und die allgemeine Bedeutung der Ergebnisse hinzu, welche sie bisher gezeitigt haben, so werden wir bald dahin gelangen, einige derselben ganz aus dem propädeutischen Unterricht auszuscheiden, anderen höchstens eine zweifelhafte Berechtigung zuzugestehen.

Disziplinen, deren Berücksichtigung den meisten Pädagogen von vornherein unratsam, wenn nicht unausführbar erscheinen, wird, sind Metaphysik und Erkenntnistheorie. Ganz abgesehen von dem Subjektiven, das ihren Ergebnissen anhaftet, stellen sie an das Abstraktionsvermögen zu hohe Ansprüche, als daß sie sich zu einer Schulung für Anfänger eignen könnten. Weit mehr entspricht schon die Ethik den Gesamtverhältnissen des Unterrichts und dem Geisteszustand der Schüler. Allein man darf nicht fürchten der neueren Moralphilosophie zu nahe zu treten, wenn man behauptet, daß ihre Forschungen der Sittenlehre des Christentums kaum irgend etwas Wesentliches hinzugefügt haben, das als ein festes Ergebnis Anspruch auf die Aufnahme in den Jugendunterricht erheben könnte. Die Schüler aber mit einer Diskussion von Problemen zu beschäftigen, ihnen Zweifel zu erregen, die der Unterricht nicht schlichten kann, erscheint gerade auf diesem Gebiete höchst bedenklich und kann allzu leicht dazu führen, die sittliche Gesinnung der Jugend ins Schwanken zu bringen[1]).

---

[1]) Auch die Kantsche Moralphilosophie, auf welche sich Paulsen a. a. O. ausdrücklich beruft, ist weder so unerschütterlich begründet und allgemein anerkannt, daß man berechtigt wäre, sie in apodiktischer Form in die Schule zu tragen, noch ist sie ihrem Inhalte nach so originell, daß sie in der That eine wesentliche Ergänzung zur christlichen Sittenlehre bildet. Weit eher kann die deskriptive Ethik, deren Unterscheidung von der legislativen Schopenhauer zuerst angebahnt und der neuere Positivismus aufgenommen hat, den Anspruch darauf erheben, eine solche Ergänzung zu liefern. Sie betrachtet die ethischen Phänomene als psychische Erscheinungen und bildet somit einen Teil der Psychologie. Bis jetzt freilich sind die Ergebnisse, welche

Was die Ästhetik betrifft, so ist es schon an mehreren Stellen dieses Buches, (namentlich S. 51) hervorgehoben worden, daß gerade diese Disziplin, trotzdem man sie häufig dafür gehalten hat, für die erste Einführung in die Philosophie wenig geeignet ist. Es verhält sich mit ihr ähnlich wie mit der Metaphysik. Ganz abgesehen davon, daß sie objektiv feststehende Ergebnisse so gut wie gar nicht aufzuweisen hat, bereitet sie den Schülern auch zu viel Schwierigkeiten. Schon das, was für den Ästhetiker den Rohstoff bildet, die künstlerischen, insbesondere die poetischen Erzeugnisse, erfordert in vielen Fällen die volle Kraft des Schülers, wenn er zu einem einigermaßen gründlichen Verständnis durchdringen will; Reflexionen aber auf die allgemeinen Gesetze des künstlerischen Schaffens und Genießens gehen über das Durchschnittsverständnis des Primaners hinaus, selbst wenn sie auf festerem Grunde beruhen, als die berühmte Katharsis-Frage, die seit Laas ja vielfach eine Rolle im Unterricht spielt.

Endlich ist gegenüber der Geschichte der Philosophie bereits mehrfach mit Recht hervorgehoben worden, daß es sich in der Propädeutik nur darum handeln kann, das sachliche, nicht das historische Interesse der Schüler für die philosophischen Probleme zu erwecken, und daß eine Darstellung nach geschichtlichen Gesichtspunkten diesem Ziele nicht entsprechen würde. Für das humanistische Gymnasium erscheint es allerdings sehr angebracht, den Schülern eine Übersicht über die Entwickelung der alten Philosophie zu geben, auf welche sie durch die klassische Lektüre ja beständig hingewiesen werden. Allein eine solche Übersicht

---

diese Forschung gezeitigt hat, nicht ausgedehnt genug, als daß sich ein propädeutischer Kursus auf sie gründen ließe; dennoch kann man ihr einzelnes Brauchbare entnehmen und es in einem psychologischen Kursus an gebührender Stelle berücksichtigen. In diesem Sinne hat F. Kern in seinem „Lehrstoff für Prima" zum Teil in Anlehnung an Schopenhauer eine nach Form und Inhalt vortreffliche Erörterung der „Richtungen des Wollens" gegeben. Diese oder eine entsprechende Darstellung in eine propädeutische Psychologie aufzunehmen ist natürlich nicht nur unbedenklich sondern sogar höchst nützlich.



schließt man eben am besten auch an diese Lektüre an; man giebt sie etwa als Einleitung zum Plato. Eine eingehende Diskussion der einzelnen Erscheinungen, eine ausgedehnte und ausführliche Darstellung wird ohnedies niemand so leicht beanspruchen.

Als diejenigen Gebiete nun, auf die sich der propädeutische Unterricht wirklich erstrecken muß, bleiben Logik und Psychologie übrig, dieselben Fächer, welche ihm vor dem Jahre 1882 obligatorisch zufielen und welche in Österreich noch jetzt eine bedeutende Stellung im Gymnasiallehrplan einnehmen.

Den geringsten Widerspruch findet wohl die Einführung der Logik. Im Gegensatz zu den meisten anderen philosophischen Disziplinen bildet die Logik eine Wissenschaft nicht nur in dem Sinne eines abgegrenzten Forschungsgebiets, sondern sie stellt auch eine Reihe von Erkenntnissen, einen bestimmten Kreis des Wissens dar. Nicht als seien alle ihre wesentlichen Bestimmungen und Resultate von Aristoteles ein für allemal unverbrüchlich festgestellt — von diesem lange gehegten Vorurteil hat uns die Betrachtungsweise unseres Jahrhunderts zurückgeführt —, wohl aber weist sie eine Anzahl von dauernd giltigen Axiomen und technischen Ausdrücken, von Lehrsätzen und Beweisen auf. Die Kenntnis derselben gehört zur allgemeinen Bildung, so gut wie die Elemente der Geometrie, und wer auf wissenschaftliche Bildung Anspruch macht, kann ihrer so wenig entbehren wie jener, ja weniger noch; schon aus dem ganz äußerlichen Grunde, weil die wissenschaftliche Litteratur aller Zeiten und Fächer diese Kenntnis voraussetzt. Was Inhalt und Umfang eines Begriffes, was der Satz vom Widerspruch und das Prinzip des zureichenden Grundes, was ein Schluß und was ein Zirkelschluß ist — sollte das alles nicht für einen Juristen oder Theologen wenigstens ebenso unentbehrlich sein, wie die Kenntnis des Pythagoreischen Lehrsatzes oder des goldenen Schnittes?

Ich erinnere mich, daß einmal ein — übrigens durchaus normaler und intelligenter — Primaner bei der Lektüre zu lachen anfing, als ihm der Ausdruck „konträrer Gegensatz“ vorkam.

Auf meine etwas befremdete Frage nach dem Grunde seiner Heiterkeit erfolgte die Antwort: „Das ist ja zweimal dasselbe!“ Soll man es nun dem Zufall der gelegentlichen Besprechung anheimstellen, die Schüler über diese und ähnliche Mißverständnisse aufzuklären? Aber bedarf nicht auch schon die gelegentliche Erörterung des Einzelnen, soll sie nicht bei einer bloßen Worterklärung stehen bleiben, eines tieferen Eindringens in das Wesen der Sache? Und vor allem: was der Primaner in dieser Hinsicht nicht lernt, wird der Student das nachholen? Die Logik bildete früher nicht nur einen Lehrgegenstand der „Landesschulen“, sondern auch einen wesentlichen Bestandteil der akademischen Propädeutik, welche den Studenten sämtlicher Fakultäten obligatorisch auferlegt war: sie wurde dann, als die philosophische Fakultät aufhörte „als Obergymnasium zu funktionieren“, der Prima des Gymnasiums zuerteilt[1]); immer also wurde daran festgehalten, daß die Kenntnis und das Verständnis der wesentlichen logischen Termini als ein unerläßlicher Bestandteil der allgemeinen wissenschaftlichen Bildung den Studierenden aller Fächer mitgegeben werden müsse. Wenn das Gymnasium nunmehr auf diese Mitgabe verzichtet, so kann dies nichts anderes zur Folge haben als eine erhebliche Lücke in der Vorbildung seiner Zöglinge, und wer unsere heutigen Studenten kennt, der weiß abzuschätzen, in wieviel Fällen diese Lücke im Laufe der Studienjahre ausgefüllt werden mag. Die Übermittelung der wesentlichen logischen Termini erscheint von diesem Gesichtspunkte aus als eine unabweisbare Pflicht des Gymnasiums.

Allein wenn es sich nur um diese praktische Notwendigkeit, nur um die äußerliche Kenntnis einer hergebrachten Terminologie handelte, so würde der propädeutischen Logik offenbar ein sehr eingeschränkter Wert und dementsprechend eine sehr untergeordnete Stelle im Gymnasialunterricht zukommen. Die nächste Frage also wird es sein, ob dieser Unterricht neben dem äußerlichen und praktischen Ziel nicht auch einen allgemeinen pädagogischen Zweck erfüllen kann und soll, ob er auf die allgemeine

[1]) Vergl. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts ² II 664 f.

geistige Ausbildung des Gymnasiasten, auf sein Können, nicht bloß auf das Wissen, von förderlichem Einfluß ist?

Vergegenwärtigen wir uns kurz, worin der allgemeine Wert der Logik als Wissenschaft überhaupt zu suchen ist. Die Zeiten, in denen man die Syllogistik und die Denkgesetze als eine Quelle realer Kenntnisse ansah, liegen — von vereinzelten Rückfällen abgesehen — längst hinter uns. Daß die Schüler noch „keine Weber geworden" sind, wenn sie die Theorie des Webstuhls ergründet haben, das wußte die Welt und selbst die Logiker in Wahrheit schon, als Goethe seine berühmt gewordenen Verse schrieb. Schon damals warnte Kant vor dem dialektischen Gebrauch der Logik als einer „allgemeinen Erfindungskunst": „die Logik ist keine Algebra, mit deren Hilfe sich verborgene Wahrheiten entdecken ließen" (Werke herausgegeben von Hartenstein VIII 20). Wenn aber der Philosoph im Zusammenhange der angeführten Stelle der Logik zugesteht, sie sei „nützlich und unentbehrlich als eine Kritik der Erkenntnis oder zu Beurteilung der gemeinen sowohl als der spekulativen Vernunft, um sie korrekt und mit sich selbst übereinstimmend zu machen" (vergl. III 87), so scheint er unserer heutigen Anschauung gegenüber den praktischen Wert der Logik immer noch zu überschätzen. Niemandem wird es einfallen, seine eigenen wissenschaftlichen Ideen und Folgerungen an dem abstrakten logischen Schema zu prüfen: er wird sich stets auf „seinen Kopf", d. h. auf sein unmittelbares Bewußtsein von der Richtigkeit seines Gedankenzusammenhanges verlassen. In der wissenschaftlichen Polemik freilich pflegen wir häufig auf die logischen Formen und Formeln zurückzugreifen: aber auch hier wird niemand so leicht der Meinung sein, daß durch die abstrakte Form eine wenn auch nur negative Erkenntnis gewonnen würde, die dem unmittelbaren konkreten Anblick verborgen bleiben könnte. Wenn wir das Irrtümliche einer Voraussetzung nachgewiesen haben, so leuchtet es in jedem Falle von selber ein, daß alle auf sie begründeten Folgerungen hinfällig sind; ob wir dabei von einem Schluß aus falschen Prämissen sprechen oder nicht, ändert an dem Inhalt der Beweisführung nichts. Wenn in

zwei Sätzen die entgegengesetzte Behauptung ausgesprochen wird, so genügt es diese Thatsache nachzuweisen, um einen jeden zu der Überzeugung zu führen, daß eines von den beiden Urteilen falsch sein muß, auch wenn ihm der Satz vom Widerspruch gänzlich unbekannt ist. Jenes häufige Zurückgreifen auf die logische Terminologie entspringt mithin keiner sachlichen Notwendigkeit, sondern es bietet vielfach nur eine Waffe, durch welche die Polemik unterstützt und erleichtert wird; noch öfter beruht es einfach wie jeder historisch gewordene Sprachgebrauch auf überlieferter Gewohnheit. Dementsprechend wird auch der Schüler aus den Lehrsätzen und Einteilungen der Logik keinerlei Hilfsmittel ziehen, die ihm das, was er in anderen Fällen in concreto zu leisten hat, unmittelbar erleichtern könnten. Selbst die angewandte Logik wird ihm z. B. für den deutschen Aufsatz keinen oder doch nicht den gleichen Nutzen gewähren wie die spezielle Dispositionslehre, die ihm ganz ohne Verbindung mit der Logik vorgetragen werden kann. Man betrachte z. B. in einer so direkt für den Schüler berechneten Darstellung, wie es die Deinhardtschen „Beiträge zur Dispositionslehre" sind, die Abschnitte von der Partitio und frage sich, ob dem Schüler darin irgend etwas theoretisch klar gemacht wird, was er sich nicht in der Praxis bereits längst angeeignet und nutzbar gemacht hätte[1])?

Müssen wir somit der Logik überhaupt und mithin auch ihrem propädeutischen Betrieb den unmittelbaren praktischen Wert absprechen, so weist doch gerade die bisher angestellte Betrachtung auf einen sehr wesentlichen mittelbaren Nutzen hin, der aus der Beschäftigung mit ihr erwächst. Denn eben jene Empfindung für das Richtige und Falsche — das „logische Gefühl" nennt es die Psychologie[2]) — welche, wie wir gesehen haben, die prak-

[1]) „Die Logik hat nur eine theoretische Tendenz, keine praktische" heißt es kurz und treffend in den Verhandlungen der Ersten Direktoren-Versammlung in der Rheinprovinz 1881. Diese Verhandlungen sind höchst instruktiv, Referat wie Korreferat in vielen Punkten vortrefflich.

[2]) Wundt, Physiologische Psychologie II 317.



tische Verwendung der einzelnen logischen Erkenntnisse überflüssig macht, wird als geistige Anlage durch nichts in gleichem Maße gestärkt und für den Gebrauch auf abstrakterem Gebiete entwickelt, wie durch die Beschäftigung mit der logischen Theorie. Freilich ist das logische Studium weit davon entfernt, das einzige Mittel zur Ausbildung jener Anlage zu sein; im Gegenteil wird man behaupten dürfen, daß fast alles, was das Gymnasium seinen Schülern an sogenannten formalen Elementen der Bildung überliefert, wesentlich dieselben Zwecke verfolgt. Der formalen Bildung nun aber dient bekanntlich sowohl der grammatische wie der mathematische Unterricht, also bei weitem der größte Teil des Gymnasialunterrichts überhaupt. Neben dem mechanischen Gedächtnis ist es ja doch zweifellos zunächst der Sinn für Richtigkeit und Genauigkeit, der durch den grammatischen Unterricht in den alten Sprachen geweckt und gefördert werden soll; es ist zweitens die Fähigkeit, von konkreten Einzelvorstellungen zu abstrahieren und zur Auffassung und Beherrschung allgemeiner und abstrakter Verhältnisse und Gesetze aufzusteigen, welche namentlich die Syntax des Lateinischen und Griechischen entwickeln soll. Kurz, es ist in diesem ganz bestimmten Sinne, wenn wir das grammatische Studium als eine geistige Gymnastik bezeichnen und der Überzeugung sind, daß durch dasselbe Klarheit und Gewandtheit in das Denken der Schüler hineingebracht werde. Wie man nun sagen darf, daß die logische Betrachtungsweise überhaupt eine ins Abstrakte gesteigerte grammatische ist, so ist es klar, daß auch die Wirkung, welche die grammatischen Studien auf den jugendlichen Geist ausüben, durch eine richtig geleitete Beschäftigung mit der Logik in gesteigertem Maße hervorgebracht werden muß. Auch leuchtet es ja auf den ersten Blick ein, daß jene beiden Unterrichtsziele — Ausbildung der Abstraktionsfähigkeit und des logischen Gefühls — durch nichts anderes in gleichem Maße gefördert werden können wie durch eben die Wissenschaft, welche die Gesetze aller Abstraktion überliefert und das formal Richtige von dem falsch Gedachten unterscheiden lehrt. In ersterer Hinsicht übertrifft sie

die Grammatik durch die höhere Allgemeinheit ihrer Abstraktionen; in letzterer Beziehung hat sie den großen Vorteil voraus, daß sie auch die fehlerhaften Fälle in das Gebiet ihrer wissenschaftlichen Betrachtung ziehen kann, d. h. daß sie die Fehler nicht bloß, wie jene thut, mit dem Hinweis auf die allgemeine Regel abweist, sondern dieselben formal und genetisch zu erklären vermag. Nach diesen beiden Gesichtspunkten hin baut die Logik auf der Grundlage, welche das grammatische Studium gelegt hat, weiter und sie vermag daher von einer höheren Stufe aus auch eine höhere und allgemeinere Wirkung zu erzielen. Nur die Mathematik kommt ihr an formalem Werte gleich: sie leistet dasselbe für die Anschauung wie die Logik für das abstrakte Denken.

Noch in einem anderen pädagogischen Ergebnis begegnen sich die logische und die elementar-mathemathische Beschäftigung: es ist dies das Gefühl der unmittelbaren Befriedigung, welches sie hervorrufen. Daß sich an die Beschäftigung mit den Lehrsätzen und Formeln der Logik ein ähnliches Gefühl befriedigter Verstandesthätigkeit unmittelbar zu knüpfen pflegt wie etwa an eine gelungene Beweisführung oder an die Lösung einer Konstruktionsaufgabe in der elementaren Mathematik, diese Thatsache wird jeder bezeugen, der sich einmal außerhalb des „Collegium logicum“ — wenn auch nur ganz elementar und oberflächlich — selber mit dieser verrufenen Wissenschaft befaßt hat. Diese Befriedigung ist am deutlichsten da fühlbar, wo ein verwickelt oder gar verworren aussehendes Gewebe, nach den Grundsätzen einer formalen Betrachtungsart behandelt, sich in einfache und übersichtliche Züge auflöst: wenn z. B. ein kompliziertes mathematisches Verhältnis durch verhältnismäßig einfache Gleichungen dargestellt wird oder schwierige Gleichungen vereinfacht und dadurch ihrer Lösung näher gebracht werden; sie kommt aber ebenso da zur Geltung, wo etwa eine verwickelte Beweisführung auf ihr logisches Schema zurückgeführt oder in einem nicht gleich sichtbaren Fehler der logische Verstoß nachgewiesen wird. Und zweifellos ist das befriedigte Gefühl, welches durch eine unmittelbar

erfolgreiche formale Bethätigung der höheren Verstandeskräfte hervorgerufen wird, gerade als pädagogisches Moment nicht zu unterschätzen: vermag es doch dem Schüler einen Vorgeschmack von den Freuden wissenschaftlicher Erkenntnis zu geben und ihn somit zu weiterem Vordringen anzuspornen.

Aber es ist freilich wahr: keiner dieser Vorzüge ist der Logik ausschließlich eigen. Sie teilt die Gabe, unmittelbar Befriedigung zu erwecken, mit der Mathematik, den Wert als geistige Gymnastik auch mit der Grammatik. Und diese beiden Studienzweige haben außer ihrer formalen Bedeutung den zweifellosen Vorzug, materiell unentbehrliche Hilfsmittel zu sehr konkreten pädagogischen Zwecken zu sein; sie allein vermitteln die Kenntnis der antiken Klassiker einerseits und der physikalischen Naturerkenntnis anderseits. Angesichts dieses Verhältnisses nun könnte es in der That zweifelhaft erscheinen, ob die Logik einen Anspruch auf Berücksichtigung im Gymnasiallehrplan überhaupt erheben darf. Mathematik und Grammatik, die beide unentbehrlich sind, gestalten die Gymnasialbildung schon formalistischer als es manchen Anforderungen des realen Lebens gegenüber wünschenswert erscheint; was soll nun noch, so hört man häufig genug einwenden, eine dritte Disziplin, die, rein formalen Charakters, keinerlei konkrete Erkenntnisse zu vermitteln scheint?

Diesem Einwurfe gegenüber erhebt sich mit Notwendigkeit die Frage, ob den Erkenntnissen der Logik neben ihrer formalen Bedeutung auch ein inhaltlicher Wert zukomme und zwar ein solcher, der für die Gymnasialbildung und insbesondere für die Propädeutik ins Gewicht falle? Mit anderen Worten: erweitert die Logik den Gesichtskreis des Schülers? gewährt sie ihm Erkenntnisse, die neben und über den grammatikalischen und mathematischen in Betracht kommen, oder besitzt sie für ihn nur den Wert einer ausschließlich formalen Geistesübung?

Die nahe Verwandtschaft zwischen Logik und Grammatik ist eine allbekannte Thatsache. Der Schüler, welcher Jahre hindurch grammatische Studien getrieben hat, findet die Regeln der Syntax, die ihn so lange beschäftigt haben, vielfach in den Ge-

setzen der Logik wieder; nur erscheinen sie hier in abstrakterer Form, in umfassenderer Allgemeinheit ausgesprochen. Allein dieser Unterschied ist kein bloß formaler. Vielmehr wird es auch der Schüler bei richtiger Leitung einsehen, daß die logischen Gesetze in zahlreichen Fällen erst den wahren Sinn, den inneren Zusammenhang der syntaktischen Regeln, die er einzeln gelernt hat, enthüllen. Und diese Gesetze sind dieselben, welche auch den formalen Zusammenhang seiner mathematischen Erkenntnisse beherrschen. Denn ist die Mathematik ihrem Inhalt nach nicht in gleichem Maße von der Logik abhängig, wie es die Grammatik ist, so zeigen sich doch gerade hier in dem Beweisverfahren wie in den Rechnungen die logischen Formen in unverhüllter Deutlichkeit. Der Schüler erkennt mithin die Logik als das, was sie nach moderner Auffassung ist: als die Wissenschaft von den Formen der menschlichen Erkenntnisthätigkeit. So betrachtet erscheint sie als ein Teil der Psychologie und muß ihm dasselbe Interesse erwecken, welches jede auf die Natur des eigenen Wesens gerichtete Erkenntnis bei dem unbefangenen wie bei dem wissenschaftlichen Menschen mit Notwendigkeit hervorruft. Noch deutlicher wird diese Auffassung von der Logik, wenn man sie mit Drobisch als die Erkenntnis der normalen Formen des Denkens bezeichnet: dann wird es klar, daß sie sich zu bestimmten Abschnitten der Psychologie verhält, wie die allgemeine Anatomie oder Physiologie des Menschen zu der Erkenntnis der individuellen und pathologischen Abweichungen vom Typus. So enthüllen sich dem Schüler die Lehren der Logik als Einsichten einer neuen und höheren Ordnung: indem sie ihm einen Einblick darein eröffnen, wie alle geistige Thätigkeit, zu der er bisher angeleitet ward und die er ausgeübt hat, von denselben Gesetzen beherrscht wird, in den gleichen Formen vor sich geht, zeigt sich ihm die gemeinsame Notwendigkeit, mit welcher diese Gesetze und Formen in dem Organismus des menschlichen Denkens wurzeln. Dieselben Gesetze endlich sind es auch, welche der Schüler bei seinen eigenen Produktions- oder richtiger Reproduktionsversuchen im Aufsatz mehr oder weniger bewußt in concreto anwendet; die

„angewandte Logik" vermittelt ihm die Einsicht, wie das, was er als Dispositionslehren und Inventionsregeln gelernt hat, von jenen Gesetzen abhängt.

Fassen wir das Gesagte zusammen. Logik ist die Reflexion auf die Form des Gedankenprozesses. Die logische Propädeutik ist für den Schüler wesentlich Anleitung dazu, sich die Gedankenprozesse, welche ihm in concreto bereits früher geläufig geworden sind, in ihrer allgemeinen Form und ihrer abstrakten Gesetzmäßigkeit zu vergegenwärtigen. Was er an Wissen dadurch gewinnt, ist ein Einblick in die Gesetzmäßigkeit des Denkens und damit des psychischen Geschehens überhaupt; was ihm an formaler Übung daraus erwächst, ist nicht nur im allgemeinen eine Zunahme an Klarheit und Gewandtheit des Denkens, sondern insbesondere die Fähigkeit zu abstrahieren, d. h. im Einzelnen das Allgemeine, im Spezialfall das herrschende Gesetz zu entdecken.

Sind mit diesen Gesichtspunkten die Ziele der logischen Propädeutik richtig bezeichnet, so müssen sie auch die Auswahl des Lehrstoffes und die Methode des Unterrichts bestimmen.

Das allgemeinste Gesetz alles Unterrichts heißt: an Bekanntes anknüpfen. Es ist sonderbar, daß man dasselbe gerade hier, wo es verhältnismäßig leicht zu verwirklichen ist, so häufig außer Augen lassen konnte. Gedankenprozesse einfacher und verwickelterer Art, Urteilsbildungen und Schlüsse sind dem Schüler hundertfach geläufig und bekannt: es gilt, ihn auf das, was ihnen allen gemeinsam ist, auf ihre Form, ihre Gesetzmäßigkeit hinzuführen. Überall also hat man mit dem Einzelnen, dem konkreten Beispiel zu beginnen und induktiv zu den Gesetzen und Formeln der Logik aufzusteigen. Nur hierdurch kann der Schüler eine klare Einsicht in ihre Bedeutung und zugleich ein unmittelbares Interesse für sie gewinnen; giebt man ihm in deduktiver und systematischer Darstellung zunächst das Allgemeine, das er nicht versteht und das ihn daher gleichgiltig läßt, und leitet man ihn dann erst an, einzelne Anwendungen und Beispiele zu finden, so wird in den meisten Fällen das rechte Interesse nicht erweckt, und auch Klarheit und Vollständigkeit der logischen Ein-

sicht sind nicht mit derselben Sicherheit zu erreichen, wie bei dem induktiven Verfahren.

Nicht alle Teile der Logik sind dieser Methode in gleichem Maße zugänglich, aber man wird es geradezu als einen Wertmesser für die pädagogische Bedeutung der einzelnen Abschnitte betrachten dürfen, wie weit sie dem Schüler durch Induktion verständlich gemacht werden können. Am wenigsten ist dies offenbar bei den sogenannten „allgemeinen Denkgesetzen" der Fall. Und in der That möchte es schwer sein, dem Schüler überhaupt einen Begriff von der Bedeutung dieser Gesetze zu geben. Hält man sich an den einfachen und an der Oberfläche liegenden Sinn, so wird man es schwer verhindern können, daß ihm diese Sätze nichtssagend und trivial erscheinen: die tiefere Deutung derselben aber ist einmal vielfach streitig und zweitens dem Verständnis der Schüler nur unvollkommen zugänglich. Man wird daher gut thun, sich hier auf eine kurze Belehrung wesentlich terminologischer Art zu beschränken. Nicht minder groß sind die Schwierigkeiten, welche sich der propädeutischen Behandlung der Kategorienlehre entgegenstellen; und es wird nur in den seltensten Fällen gelingen, dem Schüler ein einigermaßen adäquates Verständnis derselben zu erwecken. Jedenfalls erhebt die Kategorienlehre unter allen Kapiteln der Logik die höchste Anforderung an das Abstraktionsvermögen, und es kann daher nicht leicht etwas Verkehrteres geben als dieselbe an den Anfang des Unterrichts zu stellen: man wirkt hierdurch schwerlich anders als abschreckend.

Treten diese und ähnliche Kapitel somit in ihrer Bedeutung für den Unterricht zurück, so fällt dagegen alles Hauptgewicht auf die verschiedenen logischen Operationen. In ihnen ist jene oben geforderte Anknüpfung überall gegeben, in ihrer Erkenntnis kann der Schüler keinen Schritt vorwärts thun, den er nicht auch wirklich selber vollzieht, und sie sind es daher, an denen das Abstraktionsvermögen wesentlich geübt wird; sie endlich eröffnen den Blick in das wahre Wesen der logischen Begriffe als der Formen des Denkprozesses, und sie führen daher zur Er-

kenntnis der psychologischen Bedeutung über, welche der Logik innewohnt. Abstraktion und Determination, Konversion der Urteile und unmittelbare Schlüsse, endlich die Grundzüge der Syllogistik werden demnach die Mittelpunkte des propädeutischen Unterrichts bilden, von ihnen aus oder zu ihnen hin sollen die einzelnen Belehrungen über Terminologie, Einteilungen u. s. w. den Schüler führen: nur so wird der Unterricht ein belebter und belebender werden. Von ganz besonderer Wichtigkeit für die Propädeutik sind auch die meisten Abschnitte der angewandten Logik und zwar auch diese in doppelter Hinsicht: einmal ihrer erkenntnistheoretischen und psychologischen Bedeutung wegen, sodann aber weil gerade sie die Anknüpfung der abstrakteren logischen Erkenntnisse an die konkreten geistigen Thätigkeiten, welche Schülern bekannt sind, vermitteln. Es wäre daher für die propädeutische Behandlung verfehlt, wollte man hier, wie es in den systematischen Darstellungen zu geschehen pflegt, die angewandte von der reinen Logik trennen: vielmehr empfiehlt es sich durchaus, die Anwendung der logischen Formen überall mit der allgemeinen Erörterung derselben zu verbinden und daher z. B. die Lehre von der Definition, von der Partition und Division unmittelbar an die Begriffslehre anzuschließen, wie nachher die Lehre von der Beweisführung an die Syllogistik. Auch auf die Erörterung der logischen Fehler wird der Lehrer überall sofort eingehen, wo sich ihm Gelegenheit dazu bietet, und diese wird er, wenn er den Schüler wirklich zur Selbstthätigkeit anzuleiten weiß, nicht erst zu suchen brauchen. Nichts ist belehrender und anregender für den Schüler als wenn man ihn anleitet, selbst solche Fehler zu entdecken: mit Recht ist die Verwendung von J. Stuart Mills Beispielen zu der Lehre von Fehlschlüssen bereits mehrfach empfohlen worden.

Was nun die äußere Lehrmethode betrifft, so führt alles Gesagte bereits darauf hin, daß dieselbe eine ausschließlich sokratische und dialogische sein muß. Der Lehrer hat schlechterdings nur das Terminologische selber zu geben: alles andere muß der Schüler, da es dem Stoffe nach nichts enthält, was sich nicht

durch bloßes Nachdenken aus Bekanntem entwickeln läßt, bei richtiger Anleituug selber finden. Die Gesetze und Bestimmungen, die Formen und Definitionen der Logik müssen sich ihm als Resultate seines eigenen, durch den Lehrer geförderten Nachdenkens ergeben. Es ist daher auch verfehlt, dem Unterricht ein Buch zu Grunde zu legen, dessen einzelne Abschnitte etwa vom Lehrer durchgesprochen werden. Wohl aber ist es erforderlich, daß dem Schüler die einzelnen erreichten Resultate, in bestimmter Form und zur gedächtnismäßigen Einprägung festgestellt, übergeben werden; und zur Vermeidung des zeitraubenden Diktierens kann es nur von Vorteil sein, dem Schüler einen Grundriß in die Hände zu geben, der die von ihm gefundenen Sätze und die nötigen terminologischen Bestimmungen in kürzester Form enthält, der aber in der Lehrstunde selber am besten gar nicht zur Verwendung kommt [1]).

Allein mit dem erreichten Verständnis, mit der endgiltigen Feststellung der logischen Formeln ist die Aufgabe des Unterrichts noch nicht erledigt. Es handelt sich nunmehr darum, diese Formeln an konkreten Beispielen einzuüben. Die letzteren wird zu Anfang der einzelnen Abschnitte der Lehrer selber aufstellen, sodann aber wird auch diese Aufgabe dem Schüler zufallen. Selbstverständlich handelt es sich bei diesen Übungen nicht darum, virtuosenhafte Schnelligkeit und Leichtigkeit im Gebrauch der logischen Formeln hervorzurufen; eine praktische Verwendung derselben soll die Propädeutik nicht anbahnen, und

---

[1]) Aus dem zuletzt Gesagten ergiebt sich, was von den Elementa logices Aristoteleae Trendelenburgs nach den hier vertretenen Grundsätzen zu halten ist. Zwar wollte auch Trendelenburg den Aristotelischen Text nicht vor der philosophischen Erörterung, sondern erst nach derselben behufs Rekapitulation gelesen wissen, allein zum mindesten legt sein Lehrbuch die Versuchung zu dem umgekehrten Verfahren nah, und es ist nur zu wahrscheinlich, daß sich, von einzelnen Ausnahmen abgesehen, der Unterricht, von diesem Lehrmittel unterstützt, in der Art gestaltet hat, wie ihn Laas, d. D. U. S. 230, drastisch schildert. Das weitverbreitete Buch trägt somit vermutlich einen guten Teil der Schuld an dem Mißkredit, in welchen die philosophische Propädeutik geraten ist.

ein sophistisches Spiel mit ihnen darf sie nicht begünstigen. Allein ein selbständiges und gründliches Verständnis für die Bedeutung jener Formeln erwirbt sich der Schüler nur, indem er sie gebrauchen lernt, und es kann daher die gedächtnismäßige Einprägung derselben, wenn sie irgend von Wert sein soll, nur aus dem Gebrauch hervorgehen. Mit Recht hat man in dieser Hinsicht auf die Analogie mit den arithmetischen Exempeln und den grammatischen Übungen hingewiesen[1]). Auch im Sprachunterricht, dem griechischen zumal, haben die Extemporalien und sonstigen schriftlichen Übungen nicht den Zweck, den Schüler zum praktischen Gebrauch der Sprache fähig zu machen, sie sollen vielmehr ausschließlich Sicherheit des Verständnisses und Festigkeit der Einprägung erzielen. Nur haben die logischen Formeln vor den grammatischen Regeln und selbst vor den mathematischen Sätzen den Vorzug, daß sie das mechanische Gedächtnis in weit geringerem Maße in Anspruch nehmen und daß daher ihre Einprägung in sehr viel kürzerer Zeit und durch sehr viel eingeschränktere Übungsbeispiele zu erreichen ist.

Man übersieht nun wohl, wie sich der Lehrgang innerhalb der einzelnen Abschnitte der propädeutischen Logik gestalten wird. Der Lehrer stellt ein Problem auf, indem er an die Bedeutung eines früher Gelernten (etwa eine grammatische Regel oder Definition) einen Zweifel anknüpft, die Schüler suchen es zu lösen; ist die Lösung gefunden, so gestaltet der Lehrer sie durch Hinzufügung der Termini zu einer festen Formel; dieselbe wird dann an Beispielen erläutert und auf ihre Tragweite geprüft, und wo sich die Gelegenheit bietet, schließt sich die Ergänzung oder Weiterführung an.

Es würde zu weit führen, wollten wir im einzelnen die Anwendung dieser methodischen Grundsätze auf den gesamten Lehrstoff der logischen Propädeutik ausführen. Zur Veranschaulichung des Gesagten wird es genügen, wenn der Verfasser an

---

[1]) Höfler a. a. O. S. 33. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts [1] S. 771.



einem Bruchteil des Ganzen, der Begriffslehre, in kurzen Andeutungen zu zeigen versucht, wie sich der Unterricht diesen Grundsätzen gemäß in der Praxis gestaltet.

Man geht etwa aus von dem Unterschied der Substantiva abstracta und concreta. Der Schüler glaubt ihn zu kennen. Kennt er ihn wirklich? Man knüpft an eine der gebräuchlichen Definitionen, etwa die in Wilmanns' Deutscher Schulgrammatik (II 43 f.) oder auch eine bessere, an. Sind nun „Baum“, „Mann“ konkrete Vorstellungen? Nein! Sondern? „*Der Mann da!*“ „*Dieser grüne Baum.*“

Was sind „Baum“, „Mann“? Begriffe! Wie entstehen sie? *Anschauung, Vorstellung, Begriff.* Kennt die Sprache überhaupt Worte für Concreta? Eigennamen! diese also nehmen eine Ausnahmestellung ein. Wie macht sie es sonst? Sie bezeichnet das einzelne durch allgemeine Begriffe, indem sie dieselben durch Zusätze näher bestimmt.

Die Fähigkeit zu sprechen also setzt zwei geistige Thätigkeiten voraus: 1. das Aufsteigen von der Einzelvorstellung zum allgemeinen Begriffe, dem sie „untergeordnet“ ist (*Abstraktion*); 2. die Bestimmung des allgemeinen Begriffes durch „Merkmale“, welche ihn auf die Einzelvorstellung einschränken (*Determination*). Ohne Abstraktion mithin keine Wortbildung; und ohne Determination nicht die Möglichkeit der praktischen Anwendung der Worte.

Abstraktion und Determination werden an Beispielen auf- und absteigender Reihen erläutert. Eine oder zwei dieser Abstraktionsreihen bilden für den Schüler nun eine Art von Paradigma, welches der weiteren Betrachtung zu Grunde gelegt wird. *Individuum. Art. Gattung.*

Einige dieser Abstraktionsreihen versucht man bis auf die letzten und allgemeinsten Begriffe (Wesen, Eigenschaft, Werden u. s. w.) zurückzuführen, in der Art etwa, wie das bei *Lotze* (Grundzüge der Logik, § 17) angedeutet ist. So gelangt der Schüler zu einem annähernden Verständnis der Aristotelischen *Kategorien.* Auf den Zusammenhang mit den Redeteilen wird

man hinweisen. Vollständigkeit ist natürlich in keiner Weise erforderlich, auch ohne das macht die Höhe dieser Abstraktion den Schülern bedeutende Schwierigkeit.

Verhältnis des Inhalts zum Umfang. Die Begriffe sind hinsichtlich ihrer Allgemeinheit zu vergleichen. Was geschieht? Es werden immer mehr Merkmale weggelassen (resp. bestimmte Merkmale durch allgemeine Schemata ersetzt. Lotze §§ 14, 15). Natürlich: denn je mehr Einzelanschauungen zusammengefaßt werden sollen, desto weniger haben sie gemeinsam. Welcher Begriff enthält mehr bestimmte Merkmale? Welcher bezeichnet (umfaßt) mehr Einzelanschauungen oder Arten?

Daran knüpft man zugleich eine Warnung vor allzu allgemeinen Begriffen und Urteilen. Etwa in dieser Form: Daher kommt es, daß ein allgemeiner Begriff leicht zur inhaltlosen Phrase, ein darangeknüpftes Urteil zum nichtssagenden Gemeinplatz wird. Beispiele wird man den Aufsätzen der Schüler nur allzuleicht entnehmen können.

Anwendungen des Abstraktionsprozesses: Grammatische Regeln, wissenschaftliche Gesetze.

Die Definition. Die Erklärung des Inhalts müßte eigentlich sämtliche Merkmale aufzählen. Wie kann sie es machen sich dies Geschäft zu erleichtern? Was der Begriff mit anderen gemeinsam hat, kann sie durch den nächst höheren Artbegriff zusammenfassen; dann bleibt ihr nur noch, das dem zu definierenden Begriff Eigentümliche (die Differentia specifica) zu benennen. Hieraus folgt die bekannte Regel.

Es werden Beispiele gegeben, zuerst konkreter und einfacher, dann abstrakter und schwieriger. Verfasser stellte: Kirche, Schule (in den verschiedenen Bedeutungen des Wortes), Staat; gerade Linie; Kunst, Poesie und ihre Gattungen; Stolz, Hochmut, Eitelkeit. Bei den Definitionsversuchen der Schüler stellen sich alle die Fehler heraus, vor denen die Logik zu warnen pflegt: zu weite, zu enge und im Cirkel sich bewegende Definitionen. Dies giebt Gelegenheit zur Besprechung. So wurde mir von den Schülern gebracht: Kirche ist eine Gemeinschaft von Glaubens-

genossen. Schule ist der Ort, wo Schüler unterrichtet werden. Staat ist ein von einem Oberhaupt nach Gesetzen regiertes Gemeinwesen. Man darf auch wohl selbst einige falsche Beispiele hinzufügen, um die Schüler im Auffinden der Fehler zu üben. Das berühmteste Beispiel einer zu weiten Definition ist der bekannte Hahn des Diogenes.

Verhältnisse der Koordination und Subordination. Konträrer Gegensatz. Das einfachste und lehrreichste Beispiel sind die Farben; andere sind aus dem Vorhergehenden zu nehmen, etwa: mathematische Linien verschiedener Art. Verschiedene Glaubensgemeinschaften, Künste, Eigenschaften.

An die Betrachtung des Verhältnisses koordinierter und subordinierter Begriffe knüpft sich die Lehre von der divisio und partitio. Dieselbe kann man kaum besser geben als es Deinhardt in seiner bekannten kleinen Schrift „Beiträge zur Dispositionslehre" thut. Kürzungen sind freilich erforderlich; namentlich wird der Abschnitt IV (Raumgebilde) fast ganz fortfallen können. Nur die Lehre vom wesentlichen Merkmal als principium divisionis (S. 47 ff.) bedarf einer schärferen Fassung. (Vergl. auch Laas, D. d. A. S. 125 ff.). Auf diesen Begriff vorzubereiten wird man übrigens schon vorher mannigfach Gelegenheit haben. So wurde der Verfasser, nachdem er einige Abstraktionsreihen hatte bilden lassen, von zwei Schülern, die sich darüber nicht einigen konnten, um Entscheidung der Frage angegangen: ob man, um die Vorstellung Gummischlauch — ein Zufall hatte auf dieselbe geführt — unter eine abstrakte Kategorie zu bringen, vom ersten oder zweiten Bestandteil des Wortes aufwärts zu gehen habe?

In welchem Verhältnis also können Begriffe zu einander stehen? Den Verhältnissen der Koordination und Subordination tritt als Drittes die Subsumption zur Seite. Der Ausdruck eines solchen Verhältnisses ist ein Urteil. —

Es versteht sich von selber, daß dieser Entwurf nicht den Anspruch erhebt, in allen Einzelheiten als Norm zu gelten.

Allen derartigen Lehrproben haftet notwendiger Weise etwas Subjektives und Individuelles an, dem ein Anspruch auf Allgemeingiltigkeit nicht zusteht. Nur so viel sollte nachgewiesen werden, wie sich die oben aufgestellten Grundsätze verwirklichen lassen, nicht wie sie ausschließlich verwirklicht werden müssen.

Vor allem Eins wird die Skizze gezeigt haben: daß es nicht auf Vollständigkeit und nicht auf den systematischen Zusammenhang des Ganzen ankommt, sondern auf das scharfe Eindringen in das Einzelne. Wenn diese Regel den Jugend-Unterricht überhaupt beherrscht, so gilt sie insbesondere auch für die Propädeutik, in deren Namen es schon liegt, daß sie nicht systematischer Natur sein kann. Es ist überall wichtiger, das Wesentliche dem Schüler zu klarem und dauerndem Verständnis zu bringen, als ihm über das Ganze eine allgemeine Übersicht zu verschaffen. Daher gilt es auch aus dem Gebiete der Logik das Wichtigste und Nützlichste herauszuheben. Daß sich die einzelnen Abschnitte dieser Wissenschaft hinsichtlich ihres propädeutischen Wertes erheblich von einander unterscheiden, haben wir bereits oben gesehen; aber auch innerhalb der wichtigsten derselben, der Syllogistik z. B., wäre es verfehlt, systematische Vollständigkeit anzustreben.

Die zuletzt getroffene Einschränkung nun gilt noch entschiedener als in der Logik für das zweite Gebiet, welches wir für die Propädeutik in Anspruch nehmen: die Psychologie. Von vornherein kann es sich hier weder darum handeln, den Schülern ein psychologisches System mitzuteilen — denn es giebt kein solches, welches Anspruch auf Allgemeingiltigkeit erheben könnte — noch auch kann eine Übersicht aller wesentlichen psychischen Phänomene angestrebt werden: denn die Ausdehnung dieser Aufgabe würde das Maß eines propädeutischen Unterrichts bei weitem übersteigen. Es bleibt also als Unterrichtsziel nur übrig, dem Schüler die wichtigsten psychologischen Klassifikationen und innerhalb derselben eine Anzahl von grundlegenden Fragen und Erscheinungen zum Verständnis zu bringen.

Faßt man die Aufgaben nun in dieser Beschränkung, so kann es keinem Zweifel unterliegen, daß der psychologischen Propädeutik derselbe Anspruch auf einen festen und obligatorisch bestimmten Platz im Gymnasiallehrplan zusteht wie dem Unterricht in der Logik. Freilich wird man diesen Anspruch anders begründen: man wird sich weniger auf die festen Thatsachen und bestimmten Erkenntnisse berufen, die ihren Inhalt ausmachen; denn diese sind nach dem jetzigen Stande der Wissenschaft an Umfang gering und würden sich auch ohne systematischen Unterricht dem Schüler gelegentlich mitteilen lassen. Was aber gleichwohl die Unterweisung in der Psychologie unerläßlich macht, das ist die umfassende Bedeutung, die ihren Problemen innewohnt. Diese Bedeutung ist eine doppelte: sie beruht einmal auf der Eigenart der modernen Wissenschaft und zweitens auf dem inneren Leben, dem Geisteszustand des Schülers. Auf dem Geisteszustand des Schülers — denn das Interesse für die psychologischen Grundfragen regt sich naturgemäß in dem Geiste eines 18jährigen Jünglings, wenn er anders überhaupt ein innerliches Leben führt, und für die Eindrücke der Außenwelt Empfänglichkeit besitzt. Dies Interesse wird durch die Betrachtung der Natur und der Geschichte, zu welcher der Gymnasial-Unterricht anleitet, geweckt; es wird lebendig erhalten und gekräftigt durch die Beschäftigung mit einer Litteratur, die von philosophischer Weltanschauung in dem Maße durchtränkt ist, wie die Werke unserer Klassiker; es wird endlich zu einem Bedürfnis gesteigert durch die ersten bewußten inneren Erfahrungen, die in dieses Alter zu fallen pflegen. Kann es ratsam scheinen, dieses Bedürfnis unbefriedigt, dieses Interesse unberücksichtigt zu lassen? Soll man den fragenden und suchenden Jüngling einfach auf die Universität vertrösten und ihn einstweilen mit seinen Gedanken und Wünschen in die Irre gehen lassen? Aber leicht stumpft sich ein geistiges Bedürfnis ab, wenn es nicht zur rechten Zeit durch eine maßvolle Befriedigung genährt und wach erhalten wird; und nicht jeder Irrtum ist heilsam, in den ein junger Geist, sich selbst überlasseu, verfallen kann, zumal wenn man keine Sicher-

heit besitzt, daß die Wahrheit gesucht und später erkannt wird. Wenn der Primaner sich die Frage vorlegt, was die Seele sei und ob es überhaupt eine Seele gebe, so bürgt das noch keineswegs dafür, daß der Student sich ernsthaft mit diesen Fragen beschäftigen oder auch nur einmal einem Kolleg über Psychologie mit Nachdenken und Verständnis folgen werde; ja die Wahrscheinlichkeit ist um so geringer, je weniger das Gymnasium für die Kräftigung dieses Interesses Sorge getragen hat. Auch der wissenschaftlich strebsame und ernsthaft interessierte Student wird durch die Masse des Neuen und die Fülle des Einzelnen, das auf ihn eindringt, leicht so überwältigt, daß er von jenen Fragen dauernd abgelenkt wird und entweder gar nicht oder doch erst dann auf sie zurückkommt, wenn ihm Zeit und Mittel zu einer eindringlicheren Beschäftigung mit ihnen fehlen. Dann ist die natürliche Folge, daß er sich bei der ersten besten oberflächlichen oder auch gleichgiltig abweisenden Anschauung beruhigt, die ihm der Zufall entgegenbringt. Mit einem Worte: Indifferentismus und Materialismus, diese beiden gefährlichsten Feinde alles geistigen Lebens und zumal alles wissenschaftlichen Strebens, sind nur zu leicht die Folgen davon, wenn der philosophische Trieb in dem Alter, wo er naturgemäß erwacht und eine erste Befriedigung heischt, vernachlässigt wird.

Dem Indifferentismus und dem Materialismus entgegen zu arbeiten giebt es kein besseres Mittel, als ein verständig geleiteter psychologischer Kursus auf der obersten Stufe des Gymnasiums. Freilich wird ein solcher nach dem heutigen Stande der Wissenschaft wie nach der Natur der Probleme nur auf einen sehr beschränkten Teil der Fragen, die sich in den Schülern erhoben haben oder die er selbst in ihnen anregt, positive Antworten erteilen können, und es kann selbstverständlich nicht die Aufgabe des Unterrichts sein, die Schüler durch dogmatische Systematik über die Lücken unseres Wissens hinweg zu täuschen. Aber gerade dieses Bewußtsein soll er in dem Jüngling anregen, daß hier Probleme liegen, gegen die man sich nicht mit Gleichgiltigkeit wappnen kann, weil sie zu tief in unser Denken und

Sein eingreifen, und deren Lösung doch nur zum Teil möglich und auch da nur durch eindringlichste und angestrengteste Arbeit für den einzelnen wie für die Gesamtheit erreichbar ist. Und der Unterricht kann vor allen Dingen vor falschen und oberflächlichen Lösungsversuchen warnen. Gerade hierdurch wird er sich zu einem wirklich propädeutischen gestalten.

Aber auch noch in einer zweiten Beziehung ist es der Hinweis auf die Probleme und Aufgaben der Psychologie, welcher dem propädeutischen Kursus seinen Wert verleiht und ihn zugleich zu einem Abschluß für den Gymnasialunterricht, zu einem wirklichen Vorbereitungskursus für das Universitätsstudium erhebt.

Gewiß ist es eine ungerechtfertigte Forderung, wenn man zuweilen aussprechen hört, die Schule habe die Pflicht, ihrem Zöglinge von dem Wesen der verschiedenen Berufsarten eine Vorstellung zu geben, zwischen denen ihm nach Vollendung der Schullaufbahn die Wahl offen steht. Ein solches Verlangen ist unerfüllbar, weil über das Praktische der Berufsthätigkeit die Praxis allein aufklären kann. Ganz anders aber stellt sich die Sache, wenn man von der gelehrten Schule verlangt, daß sie den Schülern der obersten Stufe eine wenigstens ungefähre und vorläufige Vorstellung von dem Wesen wissenschaftlicher Forschung erwecke. Und dies und nichts anderes ist es ja, was mit dem Namen Propädeutik bezeichnet werden soll. Freilich wird auch hier die eigentlich gelehrte Thätigkeit, dasjenige also, was die Methodik der verschiedenen Wissenschaften bildet, dem Unterricht nicht erreichbar sein. Wohl aber wird ein wissenschaftlich gebildeter und methodisch gewandter Lehrer es vermögen, seine Schüler über die Ziele oder richtiger das Ziel wissenschaftlicher Forschung aufzuklären, sie darüber zu belehren, in welches Herren Dienste sie sich stellen, wenn sie sich wissenschaftlichen Studien zuwenden. Nach der gegenwärtigen Praxis hat nur der naturwissenschaftliche Unterricht den Vorzug, daß er, richtig erteilt, den Schülern bereits in der elementaren Behandlung seines Gegenstandes, auf den er sich beschränken muß, eine klare Vorstellung von dem Ziele, dem Zusammenhange und den Fort-

schritten der Naturwissenschaft verschaffen kann. Der sprachliche und der historische Unterricht aber haben zuviel mit der Überlieferung thatsächlichen Materials und mit der Einübung elementarer Fertigkeiten zu thun, als daß sie es auf sich nehmen könnten, den Schüler zugleich über die wissenschaftliche Forschung, welche sich auf diesen Grundlagen aufbaut, zu belehren. Allein was sich das einzelne Unterrichtsfach hier versagen muß, das eben soll die Propädeutik ergänzend hinzufügen: sie soll von dem Besonderen zum Allgemeinen, von dem Thatsächlichen zum wissenschaftlichen Problem, von der empirischen Einzelheit zum zielbestimmten Zusammenhang hinaufführen.

Oder fehlt es etwa den Geisteswissenschaften an einem solchen Zusammenhang, einem klaren und gemeinsamen Ziele? Ist etwa dieses so schwer faßlich, jener so verwickelt und dunkel, daß es unmöglich wäre, Jünglingen, welche an der Schwelle der Universität stehen, in allgemeinen Zügen ein Bild davon zu geben?

Niemand wird das behaupten wollen. Freilich die Richtung des Wissenstriebes, der oberste Gesichtspunkt, welcher die wissenschaftliche Forschung bestimmt, ist nicht zu allen Zeiten derselbe; vielmehr zeigt er innerhalb gewisser größerer, zuweilen auch kleinerer Zeitabschnitte durchgreifende Wandlungen. Was dem einen Zeitalter das wesentlichste Ziel aller Erkenntnis ist, das erscheint einem anderen Geschlechte unwichtig und nebensächlich. Dennoch ist es innerhalb einer Epoche immer nur ein gemeinsames letztes Ziel, welchem die verschiedenen Arten der Forschung zustreben, immer nur ein großer und allgemeiner Gesichtspunkt, unter welchem sich die Wissenschaft zu eben der Einheit zusammenschließt, die wir mit diesem Gesamtnamen bezeichnen. Dieser Gesichtspunkt war das ganze Mittelalter hindurch der theologische; in der Zeit der Renaissance und des Humanismus erstand das philologisch-historische Ideal, das auf den Wiederaufbau antiker Kultur in Wissenschaft und Kunst gerichtet war. Eine neue Umwälzung hat die Gesamtheit der Wissenschaften in den letzten hundert Jahren erfahren; ein neues Ideal der Erkenntnis ist die Frucht dieser Umwälzungen geworden. Der Gesichtspunkt,

der die modernen Geisteswissenschaften beherrscht, ist der psychologische. Alle Bewußtseinserscheinungen, alle produktiven Äußerungen geistiger Fähigkeit, welche die einzelnen Fachwissenschaften aufsuchen und klassifizieren: sie dienen dem letzten Zweck, auf die Kräfte und die Gesetze des geistigen Lebens Rückschlüsse zu ermöglichen. Das Wort Goethes: „Das eigentliche Studium der Menschheit ist der Mensch" spricht in der That den Grundgedanken aller modernen Wissenschaft aus. Fällt mithin der wissenschaftliche Trieb unserer Zeit zu einem großen Teile zusammen mit dem psychologischen Interesse, so sieht man wohl, weshalb die Psychologie den wesentlichsten Bestandteil aller wissenschaftlichen Propädeutik ausmachen muß und welch' eine wichtige Aufgabe ihr innerhalb derselben zufällt.

In den meisten Fällen zwar wird der propädeutische Unterricht das Interesse des Schülers nicht erst zu wecken brauchen, aber sich selbst überlassen wird dasselbe nur zu regelmäßig fehlgehen; es wird zunächst mit Vorliebe diejenigen Fragen ergreifen, die sich jeder wissenschaftlichen Lösung entziehen, und er wird geneigt sein, sich mit der oberflächlichsten Lösung zufrieden zu geben. Deshalb soll die Propädeutik dem Schüler einen Einblick in die Bedeutung der wissenschaftlichen Psychologie eröffnen, sie soll sein psychologisches Interesse zu einem Verständnis für die psychologische Auffassung wissenschaftlicher Probleme überhaupt erweitern. Nicht mit dem Gefühl der Sättigung, sondern mit dem des Hungers soll das Gymnasium seine Zöglinge zur Universität entlassen; aber es ist nicht genug, daß der Unterricht in dem Schüler einen allgemeinen Wissenstrieb erweckt: er muß diesem Triebe auch eine Richtung geben. Es ist unendlich viel wert, wenn der angehende Student „weiß, was er vernünftiger Weise fragen soll": dann wird er wenigstens nicht durch die Universität gehen wie Parzival durch die Gralsburg und das Fragen vergessen[1])

[1]) Es ist einleuchtend, daß, wenn die Aufgaben und Probleme der Psychologie in dieser Weise hervorgehoben werden, die psychologische Propädeutik zugleich die wesentlichste Leistung jener „Einleitung in die Philosophie"



Mit diesem Ziele verbindet sich sodann als eine zweite Aufgabe der Propädeutik die Überlieferung der wesentlichsten Bestimmungen und Einteilungen, welche die Psychologie teils als Resultate ihrer Untersuchungen aufzustellen, teils aber auch als Voraussetzungen für dieselben aus dem praktischen Leben zu übernehmen pflegt, z. B. die Lehre von den geistigen Anlagen, von den Affekten, den Temperamenten u. ähnl. Ein großer Teil derselben ist entschieden wertvoll, ja unentbehrlich sowohl für die Klärung der allgemeinen Anschauungsweise des Schülers als auch für die praktischen Anforderungen, welche zunächst die Schule und zumal der deutsche Aufsatz, späterhin Wissenschaft und Leben an ihn stellen. Der Erörterung und, soweit es nötig ist, der Einübung dieser Bestimmungen wird sich der psychologische Unterricht keinesfalls entziehen dürfen, ja er wird innerhalb der einzelnen Abschnitte in den meisten Fällen von ihnen auszugehen haben.

Allein übersehen darf man es anderseits nicht, daß dessen, was hier klar und fest ist und zugleich für die Schüler Wert hat, verhältnismäßig wenig ist. Die Summe dieser Definitionen und Klassifikationen reicht, wenn man sich wirklich auf das Wesentliche beschränkt, nicht aus, um einen längeren und selbständigen Lehrkursus zu rechtfertigen; vielmehr können sie recht wohl in gelegentlichen Erörterungen, die man etwa an die

---

mit übernimmt, welche der österreichische Organisations-Entwurf vom Jahre 1849 als dritten Teil der Propädeutik in Anregung brachte — übrigens wie aus Höfler S. 69 hervorgeht, ohne dauernden praktischen Erfolg — und welche nach dem Vorgange von Bonitz auch H. Kern (a. a. O.) in den Unterricht einzuführen wünschte. Denn diese Einleitung soll eben hauptsächlich den Sinn für philosophische Probleme und das Interesse für ihre Lösung erzielen. Zu einem ähnlichen Resultate wie der Verfasser kommt Höfler S. 75—79, der die Einführung in die philosophischen Probleme von dem Unterricht in der Logik und Psychologie nicht trennen will. Nur gehen die metaphysischen und erkenntnistheoretischen Probleme, die er im folgenden als charakteristische Beispiele anführt, fast sämtlich über das hinaus, was — nach meiner Erfahrung wenigstens — mit Primanern diskutierbar ist, und es zeigt sich gerade hierdurch, daß eine Beschränkung auf die psychologische Auffassung der Probleme für die Propädeutik geboten ist.

deutsche Lektüre anschließt, dem Schüler klar gemacht und eingeprägt werden — ein Verfahren, das in der That als Ersatz für den propädeutischen Unterricht vielfach beliebt zu sein scheint. Geht man aber auf diesem Gebiete über das erforderliche Maß hinaus, so kann es nicht ausbleiben, daß der Unterricht dürr und inhaltslos wird und das Interesse der Schüler eher abstumpft als anregt. Hierzu trägt nicht am wenigsten bei, daß die meisten jener Bestimmungen formaler Natur sind und eine wirklich psychologische Erkenntnis, d. h. eine Einsicht in psychisches Geschehen garnicht gewähren. Offenbar wäre es verfehlt und vergeblich, wollte man versuchen, die Schüler über diese Thatsache hinweg zu täuschen: sie würden es wahrscheinlich bald selbst herausfühlen, daß man ihnen Steine statt des Brotes reicht, und empfänden sie es nicht — desto schlimmer![1]) Überhaupt wäre es offenbar ein zweiter, nicht weniger verhängnisvoller Fehler, wollte man die Schüler über das Lückenhafte unseres psychologischen Wissens im Unklaren lassen. Es würde dieses Verfahren leicht das Gegenteil dessen bewirken, was es bezweckt: denn es kann nicht wohl ausbleiben, daß der Schüler, wenn nicht gleich, so doch später manches von dem, was ihm als Gewißheit vorgetragen ist, in seiner Haltlosigkeit erkennt, und der Zweifel, der dadurch in ihm rege werden muß, verführt dann leicht zu einer Geringschätzung des ganzen Gegenstandes.

Man wird sich des Urteils nicht erwehren können, daß die vorhandenen „Leitfäden" und „Grundrisse" fast sämtlich an einem der beiden, wenn nicht an den beiden gerügten Fehlern leiden: entweder sie legen einseitig und ausschließlich das Gewicht auf die herkömmlichen Definitionen und Klassifikationen, oder sie dogmatisieren selbst da noch, wo ihnen das Maß unseres Wissens keineswegs das Recht dazu verleiht, ja sie versteigen sich mitunter geradezu ins Metaphysische, wo die empirische Psychologie

---

[1]) Wundt, Physiologische Psychologie I 4: „Je weniger ausgebildet eine Wissenschaft ist, um so mehr fließen in ihr Beschreibung und Erklärung zusammen. Namentlich werden in der Regel Klassifikationsversuche für Erklärungen gehalten."



ein für allemal inkompetent wird. Es ist in der That auch nicht abzusehen, wie man die beiden Klippen des Zuviel und des Zuwenig vermeiden will, so lange man in der psychologischen Propädeutik an dem Grundsatz festzuhalten versucht, „alles wegzulassen, worauf die Wissenschaft nach ihrem jetzigen Standpunkt nur Antworten hypothetischer Natur geben kann“ [1]). Jenes Dilemma zu vermeiden ist offenbar nur auf dem entgegengesetzten Wege möglich, und man darf sich nicht scheuen, die Erörterung der wesentlichsten Probleme der Psychologie geradezu als die Hauptaufgabe der psychologischen Propädeutik zu bezeichnen.

Man wird nun freilich den Verf. auch nicht dahin mißverstehen, als wollte er die psychologische Propädeutik zu einem Tummelplatz für wissenschaftliche Kontroversen machen. Zwar die Gegenüberstellung entgegengesetzter Hypothesen kann weder noch soll sie überall vermieden werden [2]). Allein das Hauptgewicht fällt für den Unterricht auf die Bedeutung, welche den Problemen selbst innewohnt; die Lösungsversuche sind nur soweit zu berücksichtigen, als sie entweder allgemein als stichhaltig anerkannt oder in besonderem Maße geeignet sind, ein Problem zu verdeutlichen. Es fallen ferner überhaupt nur diejenigen Teile der Psychologie in das Bereich der Propädeutik, welche als allgemeingiltig oder hypothetisch gelöst betrachtet werden oder zu deren Lösung die Wissenschaft doch bereits einen methodischen Weg beschritten hat, nicht aber diejenigen Gebiete, die ganz unsicher und von der Forschung eben erst betreten sind (was sich übrigens durch sachliche und

---

[1]) Vorwort zum Leitfaden der empirischen Psychologie von Dr. Georg Schramm, Bamberg 1881. Der Verf. will diesen Grundsatz allerdings nur auf „Hellsehen, den Somnambulismus, den tierischen Magnetismus“ rc. bezogen wissen. Das Buch leidet sehr stark an der oben gerügten dogmatisierenden Tendenz.

[2]) Daß das Unsichere und Hypothetische einer Wissenschaft und insbesondere der Psychologie ihren Unterrichtswert nicht entscheidend beeinflußt, ist einer der Hauptgedanken des oben angeführten Buches von Meinong und wird in demselben S. 34—67 eingehend und grundsätzlich erörtert.

begriffliche Schwierigkeiten in den meisten Fällen von selbst verbietet). So können z. B. die verschiedenen Arten von „Anomalien des Bewußtseins“ nach dem heutigen Stande der Wissenschaft kein Gegenstand propädeutischer Erörterung sein. Ebensowenig wird ein noch so modern vorgebildeter Psychologe in die Versuchung kommen, seinen Schülern über Gehirnanatomie und Lokalisationsversuche eingehende Auseinandersetzungen zu machen. Eine Widerlegung freilich mancher veralteten Anschauungen, wie z. B. der phrenologischen, etwa in der populären Art, wie sie bei Lange (Geschichte des Materialismus II 334, 335 und 342—345) zu finden ist, möchte da, wo solche dem Lehrer von den Schülern geradezu entgegengebracht werden, — und dies ist häufig genug der Fall — wohl am Platze sein. Im allgemeinen aber möge ausdrücklich noch einmal davor gewarnt werden, auf die physiologischen Grundlagen des Seelenlebens allzuweit einzugehen: so starkes Gewicht die moderne Psychologie mit Recht auf die Erforschung derselben legt, so wenig eignet sich der größte Teil der hier einschlagenden Probleme zu einer propädeutischen Behandlung.

Die Art und Weise nun, in welcher der Unterricht die beiden bezeichneten Aufgaben mit einander zu verbinden hat, wird nicht für alle Teile der Psychologie dieselbe sein. Die Eigenart des Lehrstoffs sowohl wie der Stand der Wissenschaft bringen es mit sich, daß das Gewicht in den verschiedenen Abschnitten verschieden verteilt werden muß: in manchem fällt es auf die Erörterung der Probleme und die Anbahnung einer psychologischen Einsicht, in anderen auf die feststehenden Einteilungen und Definitionen. Nur in einigen verhältnismäßig beschränkten Abschnitten wird es möglich sein, jene beiden Aufgaben methodisch zu verbinden. Es wird dies naturgemäß in der Weise geschehen, daß man von den formalen Bestimmungen und Einteilungen ausgeht und dieselben zunächst dem Gedächtnis der Schüler einzuprägen sucht. Sobald man sie nun aber veranlaßt, sich in den Inhalt des Gelernten zu vertiefen, um sich ein sachliches Verständnis zu erwerben, so

tritt es alsbald zu Tage, daß die Einsicht in das psychische Geschehen durch jene formalen Bestimmungen noch nicht annähernd erschöpft wird, und indem der Schüler veranlaßt wird, sich nunmehr um diese Einsicht zu bemühen, legt der Lehrer sich selber den Zwang auf, das wenige, was die psychologische Wissenschaft in dieser Hinsicht mit annähernder Gewißheit festgestellt hat, von dem weiten Gebiete des hypothetisch Erreichbaren und Erreichten und von dem noch unermessenen Bereich des gänzlich Ungewissen und Unerforschten zu scheiden. Wie dann ferner die psychologischen Probleme zu Aufgaben für die Einzelwissenschaften werden, wie es das Ziel der letzteren bildet, Material für die psychologische Erkenntnis zu liefern, das wird sich aus der Erörterung jener Probleme ganz unmittelbar und wie von selbst ergeben.

Die verschiedenen Gruppen nun, in welche der Lehrstoff der Propädeutik sich unter diesem methodologischen Gesichtspunkt scheidet, fallen im wesentlichen mit den Hauptabschnitten der Psychologie zusammen.

Derjenige Teil der Psychologie, in welchem jene Sonderung des Problematischen vom Festgestellten am weitesten vorgeschritten ist und welcher daher eine gleichmäßige Berücksichtigung der verschiedenen Lehrziele am meisten ermöglicht, ist jenes Grenzgebiet, für welches einer der ersten lebenden Psychologen bekanntlich den Namen physiologische Psychologie eingeführt hat und dessen Hauptbestandteil die Lehre von den Empfindungen und den Wahrnehmungen bildet. Neben den allgemeinsten Erörterungen vom Zustandekommen der Empfindung u. s. w., die zu jeder Psychologie die Einleitung bilden, kommen hier zwei Punkte hauptsächlich in Betracht. Einmal die Lehre von dem Verhältnis der Empfindung zum verursachenden Reize, deren allgemeinstem Inhalt Lotze (Grundzüge der Psychologie § 13 S. 19) den klassischen Ausdruck giebt: „Empfindungen sind Erscheinungen in uns, welche zwar die Folge von äußeren Reizen, aber nicht die Abbilder derselben sind.“ Es ist die moderne Form der Lehre von den primary und secondary qualities, wie sie ihr

berühmtester Vertreter nannte. Die Einsicht in die Subjektivität der sinnlichen Eigenschaften bildet heute noch wie einst einen Angelpunkt aller philosophischen und insbesondere psychologischen Erkenntnis, auch ist sie dem Primaner, der mit den Elementen der Optik und Akustik vertraut ist, nur in ihrer abstrakten Form etwas neues, in concreto ist sie ihm bereits entgegengetreten. — Ein zweites Hauptgewicht fällt auf die Theorie der Sinneswahrnehmungen und insbesondere auf die Erörterung der räumlichen Vorstellungen. Das meiste von dem, was hierüber z. B. Helmholz in den „populären wissenschaftlichen Vorträgen“ in meisterhafter Form giebt, ist nicht nur von grundlegender Wichtigkeit, sondern auch dem Verständnis des Primaners zugänglich und fesselt sein Interesse in hohem Maße. Daß übrigens dieser ganze Abschnitt der psychologischen Propädeutik seinen natürlichen Anschluß an die Behandlung der Optik und Akustik findet, leuchtet auf den ersten Blick ein.

Den zweiten Hauptabschnitt, wie der Psychologie überhaupt, so der psychologischen Propädeutik insbesondere, bildet die Lehre von den Geistesthätigkeiten im engeren Sinn also vom Vorstellungsverlauf, von den Gefühlen, Affekten und Trieben, endlich die Willenslehre. Wollten wir hier alles Einzelne oder auch nur alles Wesentliche, das für die Propädeutik in Betracht kommt, hervorheben, so würden sich diese Betrachtungen zu einem „Leitfaden der Psychologie“ erweitern. Wer die oben aufgestellten Grundsätze festhält, dem wird sich die Masse des Lehrstoffs von selbst übersichtlich gliedern. Es liegen hier einmal eine Anzahl jener Einteilungen und Begriffsbestimmungen vor, deren praktische Bedeutung oben hervorgehoben ist, so z. B. in der Lehre von den Arten der Verstandesthätigkeiten im engeren Sinne oder den geistigen Anlagen, ferner in der Lehre von den Temperamenten u. a. Diese Bestimmungen und Unterschiede in möglichster Schärfe und Klarheit dem Schüler einzuprägen, ist zweifellos eine wesentliche Aufgabe des propädeutischen Unterrichts; auf psychologische Theorien oder Kontroversen einzugehen, wird man hier im allgemeinen keine Veranlassung haben. Da-

gegen sei ausdrücklich auf die Wichtigkeit hingewiesen, welche viele dieser Einteilungen und Bestimmungen für den deutschen Unterricht gewinnen können. Daß sich aus jenen Bestimmungen eine Anzahl von allgemeinen Dispositions- oder Inventions-Schematen für den Aufsatz gewinnen läßt, ist vielleicht nicht sehr hoch in Anrechnung zu bringen, da die meisten dieser Einteilungen an der Oberfläche liegen und sich auch ohne eigentlich psychologische Unterweisung leicht ergeben. Wohl aber kann der Lehrer an manche derselben unmittelbar Aufgaben knüpfen, die zugleich anregend und belehrend sind; zu einer solchen Verwendung eignet sich z. B. namentlich die Lehre von den Temperamenten. Die hier gegebene Einteilung läßt sich nicht nur auf verschiedene Völker und Lebensalter anwenden, sondern, was für den Aufsatz noch ausgiebiger ist, auf dichterische Gestalten, namentlich Shakespeares und Goethes. Die Frage z. B., wie sich die einzelnen Temperamente auf die Verschworenen im Julius Cäsar verteilen, ist höchst lohnend, da der Dichter seine Gestalten fast absichtlich nach diesem Schema einander gegenübergestellt zu haben scheint: der Melancholie des Brutus steht das cholerische Temperament des Cassius und das mürrische Phlegma des Casca gegenüber. Auch auf den Egmont, den Wallenstein läßt sich die Frage mit Erfolg anwenden. Überhaupt wirkt ja die erworbene psychologische Einsicht naturgemäß auf das Verständnis der Lektüre, nicht am wenigsten der philosophisch-lyrischen Gedichte unserer Klassiker.

Neben diesen fest überlieferten und größtenteils schon im Sprachgebrauch wurzelnden Bestimmungen und Einteilungen weisen uns hauptsächlich die Abschnitte vom Gefühl und vom Willen wieder auf das Gebiet des Problematischen. Daß man gerade hier in der Erörterung der Probleme Ursache hat, vorsichtig zu sein und die Grenzen nicht nur dessen genau innezuhalten, was dem Schüler faßlich ist, sondern auch dessen, was zur empirischen Psychologie im strengsten Sinne des Wortes gehört, sollte sich von selbst verstehen. Metaphysische Erörterungen über das Wesen des Gefühls oder die Freiheit des Willens ge-

hören ein für allemal nicht hierher. Dagegen eröffnen gerade diese Abschnitte der Psychologie bedeutungsvolle Ausblicke in jenen weiteren wissenschaftlichen Zusammenhang, für welchen dem Schüler die Augen zu öffnen eine Hauptaufgabe der Propädeutik ist. Die S. 348 Anm. erwähnte Erörterung der Richtungen des Wollens, welche F. Kern in seinem „Lehrstoff für Prima" (S. 84—90) giebt, ist den Zielen der Propädeutik durchaus angemessen und könnte noch mannigfach ergänzt werden. Wie hier ein innerer Zusammenhang von der Psychologie zur Ethik hinüberführt, so tritt ein ähnliches Verhältnis zur Ästhetik zu Tage in der Lehre von den „ästhetischen Elementargefühlen" (Wundt, Phys. Psych. Kap. XIV). Vieles aus derselben ist, wenngleich hypothetischer Natur, doch für die Schüler verständlich und wird zugleich in hohem Maße ihren Blick erweitern und ihren Verstand anregen. Wie sehr muß z. B. der Hinweis auf die ästhetische Wirkung der geometrischen Figuren (a. a. O. II 184) auch in kürzestem Abriß, ja in beiläufiger Bemerkung hingeworfen, dazu beitragen, dem jugendlichen Geiste ein Gefühl von der inneren Verwandtschaft der Wissenschaften und von der anthropologischen Bedeutung auch der abstraktesten derselben wachzurufen. Eröffnet er doch die weitesten Ausblicke auf eine psychologisch begründete Ästhetik.

Neben und über den beiden hier unterschiedenen Hauptteilen der Psychologie bleiben nun jene allgemeinen Erörterungen über das Wesen des Bewußtseins und über die Ziele der psychologischen Forschung, welche, obzwar eigentlich der Spekulation angehörig, doch auch für die empirische Psychologie den Ausgangspunkt bilden und die Richtung geben. Ob mit diesen allgemeinen Abschnitten der propädeutische Kursus zu beginnen oder zu schließen sei, kann zweifelhaft erscheinen. Da manche derselben erst aus der Erkenntnis der einzelnen psychologischen Probleme ihre volle Beleuchtung empfangen, so wäre das methodisch Richtige wohl, sie an den Schluß des Ganzen zu stellen, wie das in Wundts Werk geschieht und wie es auch Lotze, der die theoretische Psychologie ausführlich berücksichtigte, in

seinem berühmten Kolleg that (vergl. die öfter angeführten „Grundzüge der Psychologie“). Anderseits aber spricht der Umstand, daß gerade diesen Erörterungen für die Propädeutik die größte prinzipielle Wichtigkeit zukommt und daß sie es zugleich sind, welche das psychologische Interesse im höchsten Grad anregen und spannen, dafür, den Kursus mit ihnen zu beginnen. Sehr empfiehlt es sich jedoch, sie am Schlusse noch einmal wieder aufzunehmen und im Lichte des nunmehr gewonnenen Verständnisses für das Einzelne rekapitulierend durchzusprechen. Gerade diese allgemeinen Kapitel enthalten in konzentrierter Form die prinzipiellen Gesichtspunkte, die dem Schüler einzuprägen die Hauptaufgabe der Propädeutik ist und die daher auch die Auswahl und Methode der einzelnen Erörterungen bestimmen müssen. Es wird daher gerechtfertigt erscheinen, wenn wir auch an dieser Stelle näher auf diese allgemeinen Abschnitte eingehen und in einer kurzen Skizze entwerfen, wie die schulgemäße Behandlung derselben zu denken ist.

Der Schüler hat die Erklärung des Wortes Psychologie zu geben. Die Grundfrage einer „Lehre von der Seele“ scheint naturgemäß zu sein: Was ist die Seele? Das Wort bezeichnet zunächst keinerlei bestimmte Anschauung, sondern ganz allgemein das Prinzip des Bewußtseins, sofern es als selbständig gedacht wird. (Verbaldefinition.)

Die Frage: giebt es eine Seele? wird zunächst erörtert werden müssen, da im Falle der Verneinung jene erste Frage keinen Sinn mehr haben würde. Diejenige Anschauungsweise, welche diese Frage verneint, nennt man Materialismus. Der Materialismus behauptet demnach, daß es kein selbständiges Prinzip des Bewußtseins gebe, daß mithin die Äußerungen des Bewußtseins oder die geistigen Thätigkeiten Funktionen des Körpers seien. Auf drei Argumente haben sich die verschiedenen Formen des Materialismus teils nach einander, teils zugleich gestützt:

1. auf Analogie. Man konnte sich die geistigen Thätigkeiten nur nach Analogie körperlicher z. B. physikalischer Vor-

gänge deuten; — die älteste Form des Materialismus, z. B. in der vorsokratischen Naturphilosophie vertreten und von da in das Epikureische System eingedrungen;

2. auf die Entdeckung, daß die geistigen Thätigkeiten durchweg an Vorgänge innerhalb des körperlichen Organismus gebunden erscheinen. Diese Thatsache wird namentlich durch die Pathologie der Gehirnfunktionen bewiesen. Auf dieses Argument stützte sich besonders der Materialismus des Aufklärungszeitalters;
3. auf die Entwickelungstheorie d. h. auf die Hypothese, daß organische Materie aus unorganischer, bewußte Organismen aus unbewußten entstehen, — die spezifisch moderne Form des Materialismus.

Gegen-Argumente.

ad 1. Der Analogieschluß ist hier ganz ungerechtfertigt, physische und psychische Vorgänge erscheinen uns vielmehr als absolut ungleichartig. Unmittelbar gegeben und bekannt sind uns übrigens nur die psychischen Zustände, während wir aus unseren sinnlichen Eindrücken auf die „Außenwelt" erst schließen müssen und uns das eigentliche Wesen eines physikalischen Vorgangs (z. B. eines Falls) stets unbegreiflich bleibt. Es würde daher immer noch eher eine Erklärung sein, physikalische Vorgänge nach Analogie der psychischen zu erklären (anthropomorphistisch) als umgekehrt zu verfahren (materialistisch).

ad 2. Die geistigen Thätigkeiten sind zwar, wo sie auftreten, an körperliche Vorgänge gebunden, aber die letzteren treten nicht immer von ihnen begleitet auf, können folglich auch nicht mit ihnen identisch sein. Etwas anderes dagegen ist der wissenschaftlich festgestellte Parallelismus, der zwischen geistigen und „entsprechenden" körperlichen Funktionen besteht; derselbe führt nicht zum Materialismus, da er die psychischen Funktionen keineswegs auf die physiologischen zurückführt.

ad 3. Die Entwickelungstheorie ist nur für ein begrenztes Gebiet, das der Morphologie, mit einiger Wahrscheinlichkeit bewiesen. Übrigens würde diese Hypothese nur zur Annahme be-

seelter Materie führen, ein Begriff, für den uns jedes anschauliche Verständnis fehlt.

Sind wir somit nicht berechtigt, ein Prinzip des Bewußtseins zu verneinen, so bleibt die oben gestellte Frage nach dem Wesen dieses Prinzips zu erledigen. Es ist dies die Aufgabe, welche sich die Psychologie in ihrer älteren Form, die spekulative oder rationale Psychologie, gestellt hatte. Dieselbe bildet einen Theil der Metaphysik. Sie sucht ihre Erkenntnis nicht aus äußerer Erfahrung zu gewinnen, da dieselbe über das Wesen der Seele offenbar nichts aussagen kann, sondern aus dem reinen Denken d. h. aus angeborenen Vorstellungen, welche die Seele von ihrem eigenen Wesen notwendig haben müsse und die es nur, da sie dunkel und verworren seien, wissenschaftlich zu klären gelte.

Allein aus dem Denken lassen sich keinerlei positive Daten zur Beantwortung jener Frage gewinnen. Höchstens dies Eine kann man als Resultat der Spekulation betrachten: daß die Seele etwas dem Körper völlig Ungleichartiges sein muß. Da nun die wesentlichen Merkmale eines Körpers Ausdehnung und Zusammensetzung sind, so gewinnt man für das Wesen der Seele die beiden Bestimmungen: unausgedehnt und einfach. In der That sind es denn auch diese Bestimmungen, die das Wesen der spiritualistischen Lehre ausmachen.

Die nächste Frage nun würde die sein: wie ist die Verbindung zweier absolut ungleichartiger Wesen, des Körpers und der Seele, zu verstehen oder als möglich zu denken? Diese Frage zu beantworten hat sich die Metaphysik von Plato bis auf Leibniz vergeblich bemüht.

Einen entscheidenden Umschwung brachte Kants Kritik der reinen Vernunft. Sie legte dar, daß jene beiden Bestimmungen rein negativer Art sind und keine positiven Anschauungen enthalten: es ist unmöglich, sich eine Anschauung von unausgedehnten und einfachen Wesen zu verschaffen; folglich giebt es auch keine Erkenntnis von ihnen oder ihrem Zusammenhang mit körperlichen Wesen.

Durch diese Erkenntnis ist die „rationale“ Psychologie vernichtet, und die empirische Psychologie, welche schon früher entstanden war, aber gegenüber jener höheren spekulativen Erkenntnisart als eine untergeordnete betrachtet wurde, trat nun als die einzig mögliche „Wissenschaft von der Seele“ an die Stelle der älteren Schwester.

Sie läßt die Frage nach dem Wesen der Seele vorläufig ganz beiseite. Ihre Grundfrage ist vielmehr die: „Welches sind die Gesetze des Bewußtseins und seines Zusammenhangs mit den Funktionen des Körpers?“ Sie stimmt hierin mit der modernen Naturwissenschaft überein, deren Bestreben es ist, alles natürliche Geschehen auf Gesetze zurückzuführen.

Zur Beantwortung dieser Frage stützt sie sich ebenfalls wie die Naturwissenschaft auf Erfahrung. Da nun die Erfahrungen über den Zusammenhang der körperlichen und geistigen Thätigkeiten leichter zu gewinnen und daher bereits mit größerer Sicherheit festgestellt sind, als die über rein innere Vorgänge, so knüpft die empirische Psychologie hier an, mithin gerade an dem Punkte, woran die spekulative Psychologie gescheitert ist.

Daher zerfällt die empirische Psychologie in zwei Teile:

1. Lehre vom Zusammenhang des Geistes mit dem Körper (auch psycho-physischer Teil genannt).
2. Lehre von den Gesetzen der Bewußtseinserscheinungen an sich (speziell psychologischer Teil).

Einem dieser beiden Teile dienen die Resultate sämtlicher anthropologischen Wissenschaften.

Diese Thatsache ist an dem Beispiel einiger Fachwissenschaften zu erläutern, z. B. der Sprachwissenschaft, der Kulturgeschichte mit ihren Unterabteilungen (Kunstgeschichte u. s. w.).

Man sieht: es kommt wesentlich auf eine prägnante und dabei in einfachen und übersichtlichen Zügen gehaltene Darstellung an. Daß die Vereinfachung, welche der größte Teil der zur Sprache kommenden Momente im propädeutischen Unterricht erleiden muß, nicht zur Verflachung wird, dafür muß der

wissenschaftliche Sinn des Lehrers bürgen; daß die Darstellung sich anderseits nicht in verwickelte, dem Anfänger nicht faßbare Spekulationen und Kontroversen verliert, dafür ist sein pädagogisches Geschick verantwortlich. Ein gutes Mittel den Unterricht von beiden Extremen freizuhalten, besteht darin, daß man die Schüler regelmäßig zum Aussprechen ihrer Bedenken und Einwürfe anhält. Es hat zwar zuweilen seine Schwierigkeiten, sie bei der Stange zu halten und den Unterricht vor Abschweifungen zu bewahren; allein gerade darin, daß der Schüler immer wieder gezwungen wird, auf den Kern der Sache zurückzukehren, beruht schon ein pädagogisches Zuchtmittel von allgemeinem Werte. Im besonderen aber bildet dieses Verfahren einen Ersatz für die sokratische dialogische Lehrmethode, die sich in der Psychologie schwerlich mit gleicher Strenge wird durchführen lassen, wie wir das für die Logik fordern durften.

Auch da nämlich, wo die mitzuteilende psychologische Lehre ganz und gar auf Induktionen beruht, sind dieselben häufig zu schwer zu gewinnen, als daß man Gymnasiasten dazu anleiten könnte, sie anzustellen. In der Logik freilich ist das durchweg möglich, weil dem Lehrer da Mathematik und Grammatik bereits vorgearbeitet haben und dem Schüler mithin bearbeitetes Material zum Weiterbau übergeben wird. An dem Rohstoff der psychologischen Erfahrungen aber findet der Schüler saurere Arbeit und wiewohl es auch hier zweifellos das Wünschenswerte ist, ihn die Erkenntnisse, die er sich aneignen soll, selbst finden zu lassen, so wird sich der heuristische Weg doch nicht so gleichmäßig gangbar erweisen wie dort, auf manchem schwierigen Gebiete wird er uns im Stiche lassen, und namentlich wird es nur in beschränktem Maße möglich sein, den Schüler schon durch den propädeutischen Unterricht zur psychologischen Beobachtung und Selbstbeobachtung heranzuziehen. Daher muß dann das oben angedeutete Verfahren dafür Sorge tragen, daß auch hier der Unterricht niemals in eine akademische Vortragsweise ausarte, vielmehr den Charakter des Wechselverkehrs zwischen Lehrer und

Schüler wahre, den jede Unterweisung auf der Schule, wenn sie anders fruchtbar werden will, stets tragen muß.

Insbesondere ist es in der Psychologie sowenig wie in der Logik thunlich, dem Unterricht einen Leitfaden in annähernd systematischer Form zu Grunde zu legen; der Lehrer muß auch hier ohne Buch unterrichten. Nur nach abgeschlossener Erörterung muß das Resultat in kürzester Form festgestellt und dem Schüler gegeben werden. Ließe sich ein Abriß der psychologischen Propädeutik finden, der solche Resultate in mustergiltiger Form und der nöthigen Kürze enthielte — derselbe müßte in der nämlichen Weise aus dem Unterricht hervorgegangen sein wie Lotzes „Grundzüge" aus seinen Vorlesungen — so würde er sehr willkommen sein; er würde zugleich dem Schüler einen Anhalt und dem Lehrer die Direktive geben. Unter den dem Verfasser bekannten Lehrbüchern aber findet sich keines, welches den gestellten Anforderungen einigermaßen gerecht würde. —

Es bleiben noch einige Fragen zu beantworten, welche die äußere Gestaltung des propädeutischen Unterrichts betreffen. Gerade weil es zur Zeit keine feste Organisation an unseren Lehranstalten giebt, auf die man sich beziehen könnte, kann man nicht wohl für die Wiederbelebung der Propädeutik thätig sein, ohne sich darüber klar zu werden, wie eine solche Organisation zu denken sei.

Die wesentlichste Frage ist die nach der Stundenzahl, welche sie erfordert. Auf den Programmen preußischer Lehranstalten pflegte bis zum Jahre 1882 eine Stunde wöchentlich in beiden Abteilungen der Prima für die Propädeutik angesetzt zu sein; auf den österreichischen Gymnasien wird die doppelte Zeit, zwei Stunden wöchentlich während der letzten zwei Schuljahre, darauf verwendet. Daß auch eine verhältnismäßig so ausgedehnte Stundenzahl wie die zuletzt genannte, sehr wohl durch den philosophischen Unterricht ausgefüllt werden kann, ohne daß der Überfluß an Zeit etwa den Lehrer nötigte, über das Maß dessen, was in den beschränkten Rahmen einer Propädeutik fällt,

hinauszugehen, ist zweifellos. Die Sicherheit der Einübung in der Logik, das Eingehen auf Einzelfragen in der Psychologie, das sind sehr dehnbare Aufgaben, welche dem propädeutischen Unterricht einen bedeutenden Spielraum innerhalb seiner natürlichen Grenzen gestatten. Wie aber die Verhältnisse auf unseren Gymnasien liegen, gestaltet sich die oben aufgestellte Frage doch thatsächlich so: welches ist das Minimum an Zeit, das der Propädeutik eingeräumt werden muß, damit sie den ihr gestellten Aufgaben innerhalb der engsten Grenzen gerecht werden kann? Die Beantwortung dieser Frage kann zunächst immer nur einen individuellen Charakter tragen; erst eine größere Sammlung von Einzelerfahrungen kann hier zu einem durchschnittlichen und objektiven Urteil verhelfen. Nach den persönlichen Erfahrungen des Verfassers braucht man etwa 40 Stunden für jede der beiden Disziplinen, um mit dem Notwendigsten zu Ende zu kommen: mithin in der That etwa dieselbe Zeit, welche der Propädeutik bis zum Jahre 1882 auf unseren Gymnasien eingeräumt war.

Daß diese verhältnismäßig geringe Stundenzahl nicht über zwei Primanerjahre verteilt werden kann, ist klar. Auch hat sich an den meisten Anstalten, wo Propädeutik gelehrt wird, die Praxis bereits eingebürgert, die Stunden zusammenzulegen und einige Wochen hindurch statt eines anderen Faches (meistens des Deutschen) nur Propädeutik zu lehren. Hält man an diesem durchaus berechtigten Verfahren fest, so würde sich für die Propädeutik ein Zeitraum von zweimal 12—14 Wochen, die Woche zu drei Stunden gerechnet, als geringstes Erfordernis ergeben; dieselben werden am besten auf die beiden obersten Stufen verteilt, so daß in Unterprima ein starkes Quartal hindurch Logik, auf der obersten Stufe ebenso lange Psychologie gelehrt wird.

Diese Einrichtung würde es nötig machen, daß der propädeutische Unterricht, wie das auch früher in Preußen durchweg geschehen ist, an ein anderes Fach angeschlossen wird, selbstverständlich an ein solches, mit dem ihn ein organisches Band verknüpft. Es ist bisher, soviel dem Ver-

fasser bekannt, ausschließlich das Deutsche als ein solches angesehen oder doch verwandt worden. Und in der That hat es sich ja im Laufe dieser Betrachtungen wiederholt herausgestellt, in wie vielen Punkten der propädeutische Unterricht sich mit dem deutschen berührt. Für die ganze eine Hälfte der Psychologie ist der Anschluß an dieses Fach der natürlich gegebene, und manche Teile der Logik, der angewandten zumal, verknüpfen sich ebenfalls am einfachsten und besten mit dem stilistischen Unterricht. Allein nicht minder nahe liegt doch auch die Verbindung mit der Physik. Für die Lehre von den Empfindungen, vor allem aber für die Theorie der Sinneswahrnehmungen ist, wie schon oben bemerkt, der Anschluß an diese Fächer ein für allemal der richtigste und angemessenste, und es möchte geraten sein, auch da, wo die Propädeutik im übrigen an das Deutsche angeschlossen wird, den natürlichen Zusammenhang nicht zu trennen, sondern diese Kapitel mit dem physikalischen Unterricht zu verbinden. Ein philosophisch geschulter Lehrer der Physik wird die hierher gehörigen Abschnitte der Psychologie seinen Schülern in verhältnismäßig wenigen (8—10) Stunden zum Verständnis bringen können, indem er in unmittelbarem Anschluß an die physikalischen und physiologischen Materien, die er erörtert, auf die psychologischen Fragen eingeht, die sich daran knüpfen. Was die Logik betrifft, so steht sie, wie sich im Laufe dieser Untersuchung gezeigt hat, in den meisten ihrer Teile dem Deutschen nicht näher als der Mathematik und der Naturwissenschaft, und für alle diese Teile ist es indifferent, an welches der beiden Fächer sie angeschlossen wird: die erläuternden Beispiele wird ja wohl keiner der beiden Lehrer versucht sein, ausschließlich aus seinem Fache zu entlehnen. Angesichts dieser thatsächlichen Verhältnisse ist es im Grunde ganz gleichgültig, ob der propädeutische Unterricht an die Naturwissenschaften oder an das Deutsche angeschlossen wird. Mit beiden Fächern verbindet er sich seinem Hauptinhalt nach leicht: jedes von beiden würde dem anderen einen bestimmten Teil der propädeutischen Aufgabe zu überweisen

haben. Man könnte daher ganz wohl die Bestimmung hierüber von den Personalverhältnissen der einzelnen Anstalten abhängig machen und dem Leiter derselben überlassen. Eine derartige Licenz würde sich mit der obligatorischen Wiedereinführung des propädeutischen Unterrichts nicht nur vereinigen lassen, sondern dieselbe auch erleichtern und mannigfach fördern können.

Schlußwort.

Die Stellung des Deutschen Unterrichts im Lehrplan unserer höheren Schulen.

Was der Deutsche Unterricht leisten kann und leisten soll, soweit er allein auf sich selbst gestellt ist, das ist in den vorhergehenden Abschnitten dieses Buches gezeigt. Was er von anderen Unterrichtsgebieten empfängt und was er diesen zu leisten vermag, ist im Laufe der Darstellung zwar mannigfach hervorgehoben, doch konnte es nur gelegentlich und nebenbei berücksichtigt werden. Daher heischt dieses Verhältnis mit seinen Konsequenzen zum Schlusse noch eine besondere Erörterung.

Daß das Deutsche in den Mittelpunkt des höheren Unterrichts rücke, wurde vor sieben Jahren an der Spitze dieses Buches als eine Thatsache bezeichnet, die sich allmählich, aber unaufhaltsam vollziehe. Schneller, als es der Verfasser damals hoffen konnte, wurde diese Thatsache durch den Gang der Ereignisse bestätigt. Aus kaiserlichem Munde wurde im Dezember desselben Jahres die Forderung ausgesprochen, daß das Deutsche zur Basis und zum Mittelpunkt des Unterrichts gemacht werden solle, und die preußischen „Lehrpläne und Lehraufgaben", die im folgenden Jahre erschienen, beeilten sich, dieser Forderung wenigstens im Prinzip nachzukommen.

Seitdem ist es also in Preußen amtlich anerkannter Grundsatz, daß das Deutsche im Mittelpunkte des gesamten Unterrichts steht. Ist nun hiermit zwar ein Erfolg erzielt, den die Freunde

unseres Lehrfachs freudig begrüßen dürfen, so ist doch anderseits auch eine Gefahr damit näher gerückt, die Gefahr nämlich, daß der einmal geprägte und geltende Grundsatz zum leeren Schlagwort wird; und diese Gefahr ist um so dringender, als die Lehrordnung selbst, die diesen Grundsatz in Geltung gesetzt hat, in den Folgerungen und praktischen Anwendungen, die sie daraus ableitet, nur an wenigen Punkten über Allgemeinheiten hinauskommt. Wir werden daher zunächst darüber Klarheit zu suchen haben, was es überhaupt heißt: ein Lehrfach, insbesondere das Deutsche steht im Mittelpunkte des Unterrichts, und wir werden uns sodann die praktischen Folgen vor Augen rücken müssen, die sich aus einer solchen Stellung ergeben. —

Unter den Klagen, die man über unsere höheren Schulen so vielfach aussprechen hört, ist keine häufiger und keine berechtigter, als die über die Zersplitterung des Unterrichts und die Überbürdung der Schüler mit Lehrstoff, die hieraus hervorgeht. Zahlreiche Fächer stehen zusammenhangslos nebeneinander, oft durch ebenso zahlreiche Lehrer vertreten; ein jedes und ein jeder erhebt seine Ansprüche, und hieraus folgt eine Überbürdung des Schülers, die nicht gerade seine äußere Arbeitszeit über Gebühr einzuschränken braucht, — denn das kann eine fürsorgliche Gesamtleitung verhindern — wohl aber sein Aufnahmevermögen und seine Verarbeitungsfähigkeit übermäßig belasten muß und daher die Lust zur Arbeit, das Interesse, überhaupt die geistige Entwicklung lähmt statt sie zu fördern. Daher denn die vielfachen Klagen über mangelhafte Erfolge in den verschiedenen Gebieten, daher vor allem die Erscheinung, die man als den Niedergang der klassischen Sprachen zu bezeichnen pflegt, die Thatsache, daß bei dem besten Willen und den besten Lehrkräften in diesen Fächern nicht annähernd mehr dasselbe geleistet wird, wie früher. Und versucht man diesem Übel durch eine Verteilung des Bildungsstoffes an verschiedene Arten von Schulen entgegenzutreten, so verfällt man in die nicht geringere Gefahr, die Einheit der nationalen Bildung überhaupt zu schädigen und den Abstand

der heute ohnedies so viele Berufsarten von einander scheidet, noch zu erweitern, eine Gefahr gleichzeitig für die geistige Kultur und für das soziale Leben unseres Volkes.

Freilich die Schule früherer Zeiten hatte es bequemer. Sie konnte als ihre einzige wesentliche Aufgabe die Beschäftigung mit dem klassischen Altertum ansehen und alle übrigen Fächer, soweit sie überhaupt berücksichtigt wurden, als ergänzende Anhängsel behandeln, denen eine Bedeutung kaum zukam. Der leitende Gedanke war der, daß die Jugend am klassischen Altertum allein eine sittliche und intellektuelle Bildung erwerben könne, die sie zu weiteren Studien oder auch zu praktischer Thätigkeit in der Gegenwart ausreichend befähige, und daß es Sache der Zöglinge sei, das was sie aus jenem gelernt, auf diese anzuwenden.

Auch jetzt noch sind, wie jeder weiß, die Vertreter dieser Ansicht an Zahl wie an Ansehen beträchtlich; sind sie es doch, deren Einfluß thatsächlich noch heute unser höheres Schulwesen leitet. Allein auch sie haben den Anforderungen der Gegenwart Einräumungen machen und den meisten der früher als nebensächlich betrachteten Fächer eine selbständige Stellung zuweisen müssen.

Und niemand wird verkennen, daß diese Anforderungen nicht willkürlich aufgebracht sind, daß sie vielmehr mit den gesteigerten Ansprüchen aufs engste zusammenhängen, welche die heutige Zeit an die Vielseitigkeit der Bildung, vor allem an die Kenntnis der Gegenwart und der jüngsten Vergangenheit in Sprachen, Litteratur und Geschichte stellt. Eine Zeit hochgesteigerten geistigen Lebens, die von mannigfachen Strömungen bewegt wird, in der sich praktische und theoretische Interessen aufs vielfältigste kreuzen und vieles Gemeingut geworden ist, was früher nur dem Fachgelehrten zugänglich war: eine solche Zeit wird immer Schwierigkeiten in der Auswahl dessen haben, was sie als unerläßlichen Bestand in die Bildung ihrer Jugend aufnehmen soll.

Vor allem wird sich das, was man den „Utraquismus" unserer Gymnasien genannt hat,[1]) die Doppelheit der Natur-

[1]) Ein Ausdruck Paulsens. Gesch. d. gel. Unterr. ² II 426. 636 ff.

wissenschaften und der humanistischen Fächer niemals wieder aus denselben entfernen lassen; denn diese Doppelheit ist tief in die Natur der modernen Bildung begründet, sie ist ihr wesentlicher Vorzug gegenüber der Einseitigkeit früherer Bildungsepochen, aber freilich ein Vorzug, der, wie alles Wertvolle im Leben und in der Kultur der Völker, von jeder einzelnen Generation aufs neue mit Mühe und Arbeit erkauft werden muß.

Für unsere Betrachtung nun kann es sich nur um die eine dieser beiden Gruppen, die der Geisteswissenschaften oder der humanistischen Fächer — das Wort im weitesten Sinne genommen — handeln. Aber auch hier im engeren Kreise dasselbe Bild: neben den alten Sprachen die neueren, deren Berücksichtigung ein immer zwingenderes praktisches Interesse fordert; dazu Religion und Deutsch, Geschichte und Geographie: alle mit dem Anspruch zu gleicher Zeit auf die Verstandes- und auf die sittliche Bildung der Jugend einzuwirken, ein jedes mit seinen eigenen Anforderungen an die Aufnahmefähigkeit und die Arbeitslast der Schüler.

Da ist es offenbar vor allem notwendig, in das Vielerlei eine Ordnung zu bringen, aus dem Chaos der mannigfachen Bildungsstoffe eine organische Einheit zu gestalten. Dies aber kann nur dadurch geschehen, daß ein Interesse vorhanden ist, dem sich die übrigen zwar nicht als Mittel zum Zweck unterordnen, aber doch nach dem Grade ihrer Verwandtschaft organisch angliedern. Und dieses Interesse muß durch ein Lehrfach vertreten sein, welches, ohne sich in ein vages Streben nach Allseitigkeit zu verflüchtigen, vielmehr von ganz bestimmten Aufgaben und Gegenständen ausgeht; aber diese Aufgaben und Gegenstände müssen eine so hohe und so allgemeine Bedeutung haben, daß sie dem Schüler den organischen Zusammenhang, in welchem sie mit den übrigen Interessen stehen, die ihm die Schule übermittelt, auf Schritt und Tritt fühlbar, auf der obersten Stufe aber auch deutlich sichtbar machen.

Daß die Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Litteratur in diesem Sinne der Mittelpunkt des Unterrichts sein

sollte, wird gewiß schon durch die einfache Thatsache nahe gelegt, daß es eben unsere Sprache und Litteratur ist, an der unsere Jugend zu bilden von vornherein das Natürlichste ist. Allein dennoch würde dieser Grund nicht maßgebend sein dürfen, wenn diese Litteratur, diese Sprache nicht in sich die Bürgschaft trügen, daß sie zur führenden Stellung im Jugendunterricht geeignet wären. Nun aber besteht die geschichtliche Eigenart unserer klassischen Litteratur — und die durch sie gebildete Sprache ist ihr Abbild geworden — darin, daß sie nahezu alles in sich aufgenommen hat, was die Neuzeit an Kulturelementen und Bildungsstoffen hervorgebracht, und daß sie dieses gewaltige Material in einem Sinne verarbeitet hat, der den tiefsten und edelsten Instinkten des deutschen Volkes entspringt und entspricht. Das Ideal der allseitigen Bildung, wie es Herder und Goethe verwirklicht haben, das Ideal der sittlichen Freiheit, wie es Schiller beseelte, der ihnen gemeinsame Idealismus, der den höchsten Wert des Daseins in geistigen Gütern sieht: sie bilden den Inhalt dieser Litteratur; und es ist nicht schwer zu sehen, wie von diesem Standpunkt aus sich um jedes Gebiet menschlichen Denkens und Wissens leuchtende und feste Fäden schlingen.

Insbesondere gilt dies von dem Verhältnis unserer klassischen Litteratur zum Altertum. Aus der Beschäftigung mit der Antike ist diese Litteratur hervorgegangen; sie hat — man darf wohl sagen — alle die Elemente derselben in sich aufgenommen, die für das geistige Leben unseres Volkes irgendwie fruchtbar werden konnten, und sie verdankt einen Teil des Besten, was sie hervorgebracht hat, diesen Elementen. Diese Thatsache dem Schüler zur Anschauung zu bringen, wird stets eine wesentliche Aufgabe des Deutschen Unterrichts bilden.[1])

Diesem Verhältnis gegenüber erscheint es nicht mehr berechtigt, in der Frage, ob das klassische Altertum oder die klassische deutsche Litteratur die Grundlage unserer Jugendbildung abgeben

[1]) Vergl. hierzu und zum Folgenden die Schlußbetrachtung in Paulsens Gesch. d. gelehrten Unterr. II² namentlich S. 662 ff.

solle, an sich einen prinzipellen Gegensatz zu sehen und das Feldgeschrei: hie Deutsch! hie Klassisch! zur Losung eines Kampfes um die nationale Bildung zu machen. Ein Gegensatz entsteht erst dadurch, daß man auf der einen Seite das Altertum an sich mit einseitiger Wertschätzung und ohne Beziehung auf die moderne Bildung überstark betont, und auf der anderen Seite von einer deutschen Kultur spricht, als ob dieselbe erst seit 1870 bestände, oder als ob es überhaupt eine deutsche Kulturentwickelung ohne Altertum und Renaissance gäbe. Ist man sich aber über das wahre Verhältnis im Klaren, ist man sich einerseits darüber einig, daß das letzte Ziel der humanistischen Gymnasialbildung das Verständnis unseres eigenen Entwickelungsganges und der geistigen Güter, die es gezeitigt hat, sein muß, weiß man andererseits, wie unlösbar eng unsere klassische Litteratur und, durch sie vermittelt, die moderne deutsche Bildung mit dem Altertum zusammenhängt, so verliert der Gegensatz seine feindliche Schärfe. Es bleibt dann nur die Frage offen, wieviel von den klassischen Sprachen und ihrer Litteratur unseren Schülern zugänglich gemacht werden soll und kann, um jenen Zweck zu erreichen; und diese Frage, so wichtig sie für die Praxis ist, bleibt jenen letzten Zielen gegenüber doch immer zweiter Ordnung; man kann sich sehr wohl denken, daß sie für die verschiedenen Arten von Lehranstalten verschieden gelöst wird, ohne die Einheit der Bildung zu gefährden. Im humanistischen Gymnasium mag nach wie vor die unmittelbare Beschäftigung mit der Antike einen breiteren Raum einnehmen, im Realgymnasium und der Oberrealschule die Beschäftigung mit den modernen Kulturvölkern ganz oder teilweise an deren Stelle treten: wenn nur das Verständnis unserer eigenen Kultur und des Zusammenhangs, in welchem sie mit jenen verschiedenartigen Bildungsformen steht, als gemeinsames letztes Ziel festgehalten wird.

Denn auch die Bildung und die Litteratur der Engländer und der Franzosen haben ja auf unsere eigene geistige Entwickelung eingewirkt, — fast nicht minder entscheidend als das Altertum, und gerade unsere klassische Litteratur zeigt auf Schritt und

Tritt die Spuren dieser Einwirkung. Was das Realgymnasium an der Kenntnis des Altertums zurücksteht, das hat es nach dieser Richtung voraus. Kann es seinen Schülern nur eine beschränktere Anschauung von der antiken Litteratur vermitteln, so vermag es ihnen Shakespeare und die Franzosen um so unmittelbarer nahe zu bringen. Die Hauptsache bleibt, daß der Einfluß auf die klassische Litteratur, der Zusammenhang mit unserer eigenen nationalen Bildung den leitenden Gesichtspunkt für die Auswahl, wie für die Behandlung der ausländischen Litteratur abgiebt. Und der entsprechende Gesichtspunkt wird auch den Sprachunterricht im engeren Sinne des Wortes beherrschen müssen. Die Herrschaft über die Muttersprache, das tiefere Verständnis ihrer Eigenart und ihrer Vorzüge, vielleicht auch ihrer Schwächen, wird unbeschadet aller sonstigen praktischen oder formalen Zwecke stets das wesentlichste Ziel der Sprachbehandlung bilden.

So sehen wir, wie der deutsche Unterricht im doppelten Sinne das einigende Prinzip in der Vielspältigkeit unseres Schulwesens darstellt: er bildet einmal auf den einzelnen gleichartigen Anstalten den organischen Mittelpunkt, dem die übrigen humanistischen Fächer sich angliedern und dem ihre Ergebnisse zustreben, und er ist zweitens auch das Band, welches die Bildung der verschiedenen Arten von höheren Schulen zusammenhält. Denn wenn das Verständnis der deutschen Sprache und Litteratur sowie der deutschen Geschichte als das gemeinsame Hauptziel einmal anerkannt ist, so kommen demgegenüber Quantitätsfragen wie die, ob etwas mehr Latein oder etwas mehr Chemie, wenig in Betracht, und selbst die Thatsache, daß der eine den Homer im Original, der andere ihn nur in der Übersetzung gelesen hat, wird für das Gesamtergebnis wenig Unterschied machen. Ja auch für die Realschulen wird es der deutsche Unterricht sein, der ihre Bildung mit der der Vollanstalten verbindet: bleibt ihren Schülern die geschichtliche Erkenntnis von dem Werden und Wesen unserer Litteratur und Sprache versagt, so kann und soll ihnen doch ein anschauliches Verständnis von einer möglichst großen Anzahl ihrer Meisterwerke erweckt und damit auch ihnen

der ideelle Gehalt derselben lebendig und wertvoll gemacht werden.

Und noch in dritter Hinsicht zeigt sich die einigende Kraft, die dem deutschen Unterricht innewohnen kann. Man hat es wohl beklagt, daß an die Stelle des lateinischen Schrifttums des Mittelalters und der humanistischen Zeit nationale Litteraturen getreten sind; man hat auf die Gefahren hingewiesen, die aus dieser Zersplitterung dem gemeinsamen Fortschritt menschlichen Geisteslebens erwachsen. Diese Gefahren sind vorhanden, es ist nicht zu leugnen; die Vielsprachigkeit der modernen Bildung erschwert das Verständnis von Volk zu Volk. Aber gleichwohl ist die Überlieferung nicht abgerissen, welche diese moderne Bildung mit der einheitlicher gestalteten Kultur der Renaissance verbindet. Gerade in den klassischen Schriften der modernen Völker leben ja die besten Bestandteile der Renaissancebildung fort, nur freilich den Lebensbedürfnissen und Trieben jedes einzelnen dieser Völker angepaßt. Wer sich daher den Geist der klassischen Litteratur seines eigenen Volkes aneignet, der tritt eben hierdurch zugleich in den Kreis ein, der die gesamte moderne Geistesbildung der verschiedenen Völker umfaßt, er lernt in seiner Muttersprache selbst die geistige Sprache reden, die von den litterarisch Gebildeten aller Kulturvölker verstanden wird. Das aber ist es, worauf es eigentlich ankommt; denn die Schranken, welche das Verständnis des gesprochenen Wortes bildet, sind leicht zu überwinden, wenn die Geister sich verstehen. Und keine andere Litteratur ist in gleichem Maße geeignet, ein solches allgemeines Verständnis modernen Geisteslebens zu eröffnen, wie die unsere, weil keine in gleichem Maße vielseitig und umfassend ist.

Freilich, alle hier entwickelten Anschauungen und Hoffnungen gehen von der Forderung aus, daß die Beschäftigung mit unserer klassischen Litteratur den Mittelpunkt des deutschen Unterrichts zu bilden hat, und von der Thatsache, daß diese Litteratur aus der Verschmelzung deutscher Geistes- und Gemüts-Anlagen mit den Formen und dem Gedankengehalt des Altertums und der

Renaissance hervorgegangen ist und eben darum das Beste und Eigenste enthält, was die deutsche Geisteskultur bis jetzt hervorgebracht hat. Hält man diesen Standpunkt fest, so muß man geradezu eine Gefahr darin sehen, wenn von einigen hervorragenden Vertretern unseres Faches das Deutsche in einem engeren Sinne überstark betont und zu der Renaissancekultur in Gegensatz gebracht wird. Kein geringerer als R. Hildebrand ist es, der hier den Ton angegeben hat, indem er in einem Artikel der Zeitschrift f. d. Deutschen Unterricht (V 1 ff.) „das Deutsche in der Schule der Zukunft" mit folgender Begründung in den Mittelpunkt rückt: „Es gebührt der Schule die Führung zu übernehmen, wie sie im 16. Jahrhundert that, als es galt, die griechisch-römische Welt dem Geiste als Bildungsstoff zuzuführen. Die damals begonnene Periode, die man gewöhnlich als die der Renaissance bezeichnet, läuft nun ab, wir erleben den Beginn der deutschen Periode, die eigentlich schon lange unter der Hand begonnen hat . . . Wir kommen, das ist kein Zweifel mehr, endlich, endlich zu uns selbst, wie im politischen und nationalen Leben, so im Geistesleben, das ja vom nationalen schon mit eingeschlossen ist, und damit beginnt, das ist auch kein Zweifel mehr, ein neuer großer Hauptabschnitt unseres Lebens." Worauf Hildebrand diese Gewißheit einer neuen Epoche *nationalen* Geisteslebens in der Gegewart eigentlich stützt, wird wohl vielen nicht so zweifellos erscheinen, als es ihm selber dünkte; allein hier ist nicht der Ort, darüber zu rechten. Aber gerade im Interesse unserer Sache muß entschiedener Protest erhoben werden wider den Gegensatz, in welchen die Worte Hildebrands den deutschen Unterricht und seinen Inhalt zur Renaissancebildung stellen. Wenn man von einem vorurteilslosen Standpunkt aus für die centrale Stellung des deutschen Unterrichts eintreten darf, so geschieht das gerade, weil die Renaissance, auf welcher alle moderne Geisteskultur beruht, im deutschen Klassizismus einen vollendeten, vielleicht ihren vollendetsten Ausdruck gefunden hat, einen Ausdruck, der zugleich dem besten und innersten Zuge unserer Nationalität entspricht und doch auch eben darum über

alle nationalen Schranken hinausragt. Weil dem so ist, hat es keine Berechtigung mehr, unsere Jugendbildung noch immer in erster Linie auf das Altertum zu gründen und die deutsche Litteratur nur zur Ergänzung herbeizuziehen, das Verhältnis kehrt sich naturgemäß um. Mag es immerhin richtig sein, daß das moderne Geistesleben neue Bahnen der Entwickelung zu beschreiten beginnt, gerade die Aufgabe der höheren Schule wird und muß es noch auf lange hinaus sein, den Zusammenhang mit der geschichtlichen Grundlage der modernen Kultur festzuhalten. Soll aber „nationale Bildung" soviel heißen wie Losreißung von dieser Grundlage, dann ist es besser, wir halten uns nach wie vor an Homer und Vergil, an Demosthenes und Cicero. Denn hier finden wir wenigstens einen an sich unvergänglichen Kulturinhalt, der dem deutschen Wesen von dem Augenblicke an fehlen würde, da es sich in einen unberechtigten Gegensatz zu seiner eigenen Vergangenheit hineindrängen ließe.

Wie bedenklich die Folgen einer solchen Anschauung zunächst für die Schule werden können, zeigt ein Aufsatz von O. Lyon, der zwei Jahre später in derselben Zeitschrift (VII, 705 ff.) erschienen ist: „Der Deutsche Unterricht auf dem Realgymnasium." Lyon hat sich die Anschauungen seines Lehrers und Freundes durchaus angeeignet. In genauer Üebereinstimmung mit Hildebrand stellt er den Satz auf: „Wie im 16. Jahrhundert eine neue Weltanschauung, der Humanismus, heraufstieg, — so pocht auch in diesem Jahrhundert eine neue Weltanschauung an die Pforten der Welt, der Germanismus. Und wie der Humanismus aus dem Wiedererwachen des klassischen Altertums hervorging, so erwuchs der Germanismus aus der Wiedererweckung des deutschen Altertums." Und aus dieser mehr als zweifelhaften Voraussetzung zieht nun Lyon eine ganz besondere Folgerung für die Ausgestaltung unseres Schulwesens: „Wie auf dem Gymnasium der Schüler ganz in den Geist des klassischen Altertums eingeführt wird, so soll er auf dem Realgymnasium ganz mit dem Geiste des deutschen Altertums vertraut gemacht werden." Überhaupt, „während das Gymnasium das Hauptgewicht auf die alt-

klassischen Bildungsstoffe legt," meint Lyon, „daß die besondere Aufgabe des Realgymnasiums in einer größeren Betonung und Berücksichtigung der deutschen Grundlagen unseres Schrifttums und in einer eingehenderen und intensiveren Behandlung der einzelnen Gebiete und Stoffe des deutschen Unterrichts besteht;" hierin sieht er „eine lebendige Ergänzung zu der Aufgabe des humanistischen Gymnasiums."

Es ist ein doppeltes Bedenken, das sich solchen Anschauungen gegenüber erhebt. Einmal zerstören sie das einigende Band, das der deutsche Unterricht für die verschiedenen Lehranstalten bilden kann und soll, und sie nehmen dadurch diesem Unterricht einen besten Teil seiner Kraft und Wirkung. Wir kommen über den alten Dualismus der Schulbildung nicht hinaus trotz der „vielfachen und innigen Berührung" beider Bildungswege, von der Lyon spricht. Und was für eine Stellung fällt dem humanistischen Gymnasium bei dieser Teilung zu? „Man kann die Bildung, die das Realgymnasium geben will, kurz als die deutsche bezeichnen," sagt Lyon. Allein daß auch dem klassischen Gymnasialunterricht als Ziel eine deutsche Bildung vorschwebt, werden auch die entschiedensten Anhänger desselben behaupten: sonst hätte sich das Gymnasium selber sein Urteil gesprochen. Klassisches Altertum und deutsche Bildung sind eben keine Gegensätze, sie haben ihre Verschmelzung in unserer klassischen Litteratur gefunden.

Nicht minder bedenklich erscheint daher die einseitige Betonung des deutschen Altertums. Daß auch diesem sein Recht im Unterricht widerfahren muß, daß, was an Dichtungen der ersten Litteraturzeit auf uns gekommen ist, was darüber hinaus an Uberresten zu Grunde gegangener Anschauungen und Schöpfungen durch die neuere Wissenschaft wieder ans Licht gezogen ist, daß alles dies in seinen besten und wertvollsten Erscheinungen den Schülern beider Arten von Anstalten anschaulich gemacht werden soll, ist eine Forderung, die auch in diesem Buche mit Nachdruck erhoben und des näheren begründet worden ist. Aber mag das deutsche Altertum, mag der nordische Götterglaube und die mythischen Dichtungen, die ihm entstammen, auch die

Keime zu einer hohen Geistesentwickelung in sich getragen haben — und niemand wird das bezweifeln —, heute sind jene Keime längst abgestorben, das Leben, dem sie angehören, ist erloschen und verblaßt. Mögen einzelne nordische Sagen und die Gestalten, die in ihnen lebten, von einem oder dem anderen geistreichen Dichter mit neuen Farben aufgefrischt, von einem großen Musiker mit dem Leben seiner Kunst erfüllt worden sein, eine neue nationale Kultur wird sich schwerlich auf diese Reste gründen lassen. Sicherlich wenigstens ist sie bis jetzt nicht begründet; was wir heute deutsches Geistesleben nennen, beruht in allem Wesentlichen auf den Schöpfungen, die von unseren Klassikern und einer Entwickelung, die unter ihrem Einfluß stand, ausgegangen sind. Und daran wird sich auch wohl die Schule heut und noch auf lange hinaus halten müssen. Was sie freilich in hundert Jahren zu lehren und zu überliefern hat, das kann heute noch niemand sagen; aber wenn nicht alle Zeichen trügen, wird es nicht eine Geistesbildung von schärfer ausgeprägter nationaler Einseitigkeit sein, als es die heutige ist.

Wenden wir uns nun zum Schluß den praktischen Folgen zu, die sich aus dem bisherigen Gedankengang ergeben. Dieselben sind mehrfacher Art. Zunächst sollte man erwarten, daß die Bedeutung, die dem Deutschen für die Einheit des Gesamtunterrichts innewohnt, der Zusammenhang, in dem es mit den übrigen humanistischen Lehrfächern steht, in der Verteilung oder vielmehr Zusammenlegung der Stunden zum Ausdruck kommen müsse. In dieser Hinsicht gelangen wir von einer anderen Seite her grundsätzlich zu denselben Folgerungen, wie sie einst Laas in der ersten Auflage seines deutschen Aufsatzes vertreten hat. Freilich nicht der deutsche Unterricht bedarf der Anlehnung an irgend ein anderes Gebiet; er kann die Aufgaben, die ihm als einem Lehrfach unter anderen zufallen, in allem wesentlichen aus eigenen Mitteln bewältigen. Allein gerade der Wert, den es für die übrigen Unterrichtsgebiete haben kann und haben soll, macht es wünschenswert, daß das Deutsche auf allen Stufen, nament-

lich aber auf den obersten, mit möglichst vielen und möglichst wichtigen Lehrfächern in einer Hand ist. Denn die Einheit der Sache wird doch nur da im Unterricht deutlich hervortreten, wo sie durch die Einheit der Person vertreten ist. Nun ist es freilich schon aus äußeren Gründen nicht möglich, eine solche Personalunion der Fächer in den oberen Klassen durchzuführen; es würde das ein völliges Aufgeben des Fachlehrertums zu Gunsten des Klassenlehrersystems bedeuten, während unser Unterrichtswesen auf einer heilsamen Vereinigung beider Systeme beruht. Allein wenigstens das Streben nach Einheit sollte doch in den Lehrplänen unserer Gymnasien zum Ausdruck kommen, während zur Zeit an den meisten Anstalten das Gegenteil der Fall ist. Die preußische Unterrichtsbehörde hat vor einer Reihe von Jahren die dankenswerte Bestimmung getroffen, daß in den unteren Gymnasialklassen das Lateinische und das Deutsche in einer Hand sein müssen. Eine ähnliche Anordnung wäre für die mittleren und oberen Klassen ebenso durchführbar wie wünschenswert: nur müßte sie hier dahin erweitert werden, daß mindestens ein anderes Hauptfach — Geschichte mit einbegriffen — mit dem Deutschen vereinigt werden müsse. —

Daß sodann die erhöhte Bedeutung, welche dem Unterricht im Deutschen zukommt, sich auch in den Bestimmungen für die Reifeprüfung ausspricht, ist ebenso natürlich wie wünschenswert. Dennoch wird man es kaum für einen glücklichen Griff halten können, wenn die preußische Unterrichtsbehörde in der Neu-Ordnung v. J. 1891 diese Bedeutung dadurch zum Ausdruck bringt, daß sie eine Kompensation für ungenügende Leistungen im Deutschen schlechtweg untersagt, während für jedes andere Fach eine solche gestattet ist. Eine Erschwerung der Kompensation war wohl am Platze, vielleicht auch die Einführung einer mündlichen Prüfung, die sich dann aber weniger auf das gedächtnismäßige Wissen als auf das Verständnis und das Können der Schüler erstrecken müßte. Allein dieses absolute Ausschließen des Gnadenweges macht den deutschen Aufsatz für die schwächeren Schüler zum Schreckgespenst, und jedenfalls erhöht die ver-

schärfte Forderung bei dem Lehrer das Gefühl der Verantwortlichkeit für das äußerliche Ergebnis des Unterrichts, und beim Schüler das eines gewissen Druckes, welchen das bevorstehende Examen ohnedies auf ihn ausübt: beides nicht zum Vorteil der Liebe und freien Begeisterung für die Sache, auf welche die preußischen Lehrpläne doch so viel Gewicht legen. Zum mindesten müßte man erwarten, daß die sonstigen Bestimmungen, soweit sie die äußere Organisation des Lehrplanes betreffen, soweit sie insbesondere die Stundenzahl für das Deutsche festsetzen, jener Forderung entsprächen und sie als den naturgemäßen Schlußstein eines Gebäudes erscheinen ließen, zu welchem der gesamte Unterricht den Unterbau abgäbe. Dies ist nun aber keineswegs der Fall.

Wer dem allgemeinen Gedankengang im Anfang dieses Kapitels gefolgt ist, sieht wohl ohne weiteres, daß die Folgerungen desselben nicht dazu treiben, dem Unterricht in anderen Fächern, zumal in den klassischen und den modernen Sprachen, ihren Raum ungebührlich zu verkürzen. Das Deutsche hat vor nahezu allen übrigen Lehrfächern den Vorteil voraus, daß die Gedächtnisarbeit, die es dem Schüler zumutet, gering ist, daß es das mechanische Gedächtnis weit weniger als das Interesse und das Verständnis des Schülers in Anspruch nimmt. „Gepaukt“ braucht in den deutschen Stunden auf keiner Stufe zu werden, wie das bei allen Fremdsprachen, den antiken zumal, unerläßlich ist. Auch die Schwierigkeit, welche für diese letzteren in der Anwendung des Gelernten liegt und deren Überwindung soviele Veranstaltungen und soviel Zeit erfordert, fallen hier zum größten Teil weg. Endlich darf der deutsche Unterricht in höherem Grade als jene auf das eigene Interesse und die freiwillige häusliche Beschäftigung der Schüler rechnen. Daher wird sich das Deutsche mit einem verhältnismäßig geringen äußeren Raum begnügen können und es wird trotz seiner centralen Bedeutung nicht zu beanspruchen brauchen, daß ihm, sei es relativ, sei es gar absolut, die größte Stundenzahl zugewiesen werde. Soviel Raum indessen wird das Fach freilich

beanspruchen müssen, daß es die Aufgabe, die ihm seine letzten Zwecke vorzeichnen und die ihm die Behörde selbst auferlegt hat, zu erfüllen vermag. Und dieser Raum ist ihm bis jetzt nicht zugemessen. Ganz besonders steht in Preußen die Erhöhung der Ansprüche, welche die „Lehrpläne und Lehraufgaben" an den Unterricht stellen, in keinem Verhältnis zu der ganz geringfügigen Vermehrung der Stundenzahl, die sie ihm zugewiesen haben. Die Folge davon kann nur sein, daß der Unterricht entweder einen Teil seiner wesentlichen Aufgabe nicht zu erfüllen vermag, oder daß er die häusliche Thätigkeit der Schüler mehr als billig in Anspruch nehmen muß. Eine recht zweifelhafte Art von Entlastung für die Primaner bleibt es doch aber, wenn man die wöchentlichen Schulstunden um ein oder zwei verkürzt und den Lehrer dadurch zwingt, die häuslichen Arbeiten um mindestens das doppelte Zeitmaß zu erhöhen.

Vier Wochenstunden in allen Klassen beider Gymnasien würde ich für das Mindestmaß halten, mit dem man auskommen kann und mit dem man in Anbetracht der berechtigten Ansprüche anderer Fächer auch auskommen muß. Vor allem auch auf der obersten Stufe ist es ohne das nicht möglich, den Ansprüchen gerecht zu werden, welche die Behörde selber stellt; aber auch in der Tertia, wo die grundlegenden Stilübungen einen großen Theil der Schulzeit in Anspruch nehmen, sind zwei Wochenstunden nicht entfernt ausreichend. Eher ließe sich in den drei unteren Klassen mit der bisherigen Zahl von drei Stunden auskommen (in der Quinta sind es jetzt freilich thatsächlich nur drei), da das grammatische Pensum in diesen Klassen zum großen Teil von dem fremdsprachlichen Unterricht mit übernommen werden kann und der propädeutische Charakter des Unterrichts ein Mehr oder Weniger möglich erscheinen läßt. Jedenfalls aber wäre es eine verfehlte Maßregel, wollte man den deutschen Unterricht auf der Unterstufe vermehren, um auf diese Weise eine Erweiterung der wöchentlichen Gesamtstundenzahl zu erzielen, auf der Oberstufe aber alles beim alten lassen. An einem ähnlichen Mangel scheint mir — soweit ich es zu beurteilen vermag — der Stundenplan der Realschulen, der Berliner

wenigstens, zu leiden. Wenn die Art und Herkunft der Schüler die verhältnismäßig große Anzahl von deutschen Stunden auf der unteren Stufe notwendig macht, so ist doch gerade für diese Schüler die Anzahl von drei Wochenstunden in den oberen Klassen entschieden zu wenig. Ich meine, daß der Unterricht, wenn er wirklich all seinen Aufgaben gerecht werden will, auch auf dieser Stufe nicht unter vier Stunden auskommen kann, daß es aber gerade bei der Eigenart der genannten Anstalten wünschenswert wäre, ihm mehr, etwa sechs Stunden einzuräumen. Denn je größer der Anteil, den ihre Schüler an dem höchsten gemeinsamen Schatz des nationalen Geisteslebens erhalten, um so stärker das einigende Band, das die Bildung der Mittelklassen mit der der oberen Schichten unseres Volkes zum Vorteil beider verbindet.

Verzeichnis

der angeführten Schriftsteller und Werke.

Die Hauptstellen sind fett gedruckt.